



TRABALHO DE PROJECTO
STOP - REFLECTIR PARA INOVAR

Maria da Luz Osório de Aragão

CICLO DE ESTUDOS
CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS

Educação e Formação de Jovens Adultos Pouco Escolarizados

2010



TRABALHO DE PROJECTO

STOP - REFLECTIR PARA INOVAR

CICLO DE ESTUDOS

CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE ADULTOS

Educação e Formação de Jovens Adultos Pouco Escolarizados

Maria da Luz Osório de Aragão

Orientado por Professor Doutor Rui Canário

2010

Agradecimentos

Agradeço, de modo muito especial, ao Professor Rui Canário pela clareza com que sempre comunicou comigo, pela disponibilidade demonstrada e por todo o tempo que dedicou à educação em Portugal.

Agradeço à Professora Carmen Cavaco, por tudo o que já pensou e escreveu, sobre Educação de Adultos.

Agradeço à Professora Natália Alves, pela frontalidade e pelo seu poder de síntese.

Agradeço à Professora Sonia Rummert, por toda a experiência partilhada.

Agradeço ao Professor Gaudêncio Frigotto, pela energia contagiante com que partilhou conhecimento e experiências.

Agradeço à Catarina e à Ana, pelo tempo “inventado”, para me puderem ajudar.

Agradeço ao Frederico e à Cláudia, pela simpatia e disponibilidade demonstradas.

Agradeço à Leonor, por ter permitido partilhar a sua Formação, cheia de inovação.

Dedicatória

Aos jovens adultos do Projecto 9

Adilson

Alfredo

Claudino

David

Euclides

Gonçalo

Herculano

Jorge

Marie

Mauro

N'ghot

Nhamo

Ricardo

Segunda

Para que a Educação em Portugal não se esqueça que eles existem e querem crescer.

Resumo

O presente Trabalho de Projecto, desenvolvido no âmbito das Ciências da Educação – Formação de Adultos, tem como principal objectivo, contribuir para o aprofundamento da compreensão, da Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados, em Portugal.

Para contextualizar esta dinâmica, procurou-se construir um suporte teórico mínimo, que pudesse proporcionar um maior conhecimento, do pensamento filosófico sobre educação de adultos e de modelos actuais de educação de pessoas adultas, assim como, dar a conhecer as principais orientações políticas educativas no campo da educação de adultos na segunda metade do século XX, no contexto internacional, e no nacional, a partir de 1974.

Neste Trabalho de Projecto, através de uma análise crítica, tenta-se compreender o tipo de práticas e políticas envolvidas em formação ao longo de doze anos, bem como, numa formação a decorrer no terreno, ao abrigo de políticas locais do concelho de Cascais.

O estudo empírico foi realizado através da análise de documentação, conteúdo de entrevistas e observação no terreno, permitindo identificar uma dinâmica de formação inovadora.

A Formação, analisada neste Trabalho de Projecto, identificou-se com o suporte teórico apresentado, acompanhando sempre, o contexto de políticas educativas nacionais.

Palavras – Chave:

Pragmatismo, Dialógico Social, Adultos Pouco Escolarizados, Experiência, Reflexão, Inovação

Abstract

This Project Work, developed under the Education Sciences - Adult Education, has as main objective to contribute to deepening the understanding of Education Training and Youth and Underschooled Adults in Portugal.

To contextualize these dynamics, we tried to build support theoretical minimum, which could provide a better understanding of the philosophical thinking on adult education and current models of adult education, as well as to disclose the main policy in the educational field of adult education in the second half of the twentieth century, the international context, and national, since 1974.

In this Project Work, through a critical analysis, one tries to understand the type of policies and practices involved in formation over twelve years and, in a training course on the ground, under the local policies of the municipality of Cascais.

The empirical study was conducted through analysis of documentation, interviews and observation of content on the ground, allowing the identification of a dynamic innovative formation.

Formation, discussed under this Project Work, is identified with the theoretical framework presented, always following, the context of national education policies.

Key words: Pragmatism, Social Dialogue, Underschooled Adults, Experience, Reflection, Innovation

Índice

INTRODUÇÃO	7
Parte 1 - Educação de adultos: Uma importante Escola de Pensamento, o Pragmatismo: uma pequena abordagem.....	10
Parte 2 - Educação de adultos: Um modelo de referência, o Dialógico Social: uma pequena abordagem.....	14
Parte 3 - Principais orientações Políticas Educativas no campo da Educação Adultos na segunda metade do século XX	18
1. Contexto internacional - Introdução.....	18
1.1 A UNESCO	20
1.2 I Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos: Principais Orientações Políticas.....	22
1.3 II Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos: Principais Orientações Políticas	23
1.4 III Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos: Principais Orientações Políticas	25
1.5 Educação Permanente – a identidade da UNESCO na ONU.....	27
1.6 IV Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos: Principais Orientações Políticas	30
1.7 V Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos: Principais Orientações Políticas	33
1.8 Aprendizagem ao Longo da Vida: a UNESCO e a sua nova visão da Educação de Adultos	38
1.9 Considerações finais: visão global do discurso da UNESCO entre 1945 e 1997	41
2. Contexto nacional a partir de 1974 – Portugal e as suas políticas de educação de adultos	42
3. Considerações finais.....	49
Parte 4 - Reflexão sobre a minha experiência profissional na educação: professora e formadora.....	51
1. Ano Lectivo de 2009/2010.....	51
2. Ano Lectivo de 1997/1998.....	61
3. Anos Lectivos de 1998/1999 e 1999/2000.....	63
4. Do Ano Lectivo 1999/2000 ao Ano Lectivo 2008/2009.....	64
5. Reflexão final	66
Parte 5 - Estudo de caso: Projecto 9 – enquadrado num Contrato Local de Desenvolvimento social (CLDS)	69

1. Adultos Pouco Escolarizados: Brevíssima reflexão	69
2. Introdução	70
3. Caracterização do Projecto 9	74
4. Caracterização do Grupo de Parceiros	80
4.1 Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão	80
4.2 Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Costa do Estoril.....	80
4.3 SEAcoop – Social Entrepreneurs Agency (Agência de Empreendedores Sociais)	81
4.4 Francisco O'Neill & Associados	81
4.5 Agência DNA – Cascais	81
5. Caracterização dos jovens adultos envolvidos.....	82
6. Caracterização das actividades articuladas/ Módulos.....	83
6.1 Trainticket	83
6.2 Empreendedorismo	84
6.3 Marca Pessoal.....	84
6.4 Informa-te	84
6.5 Experimenta-te	85
6.6 Educação Financeira e Gestão do Orçamento (Gestão do 1º milhão)	85
6.7 Formação em Contexto de Trabalho	85
6.8 Técnicas de Procura de Emprego	85
7. Resultados práticos do Projecto 9 até 12 de Outubro de 2010	86
8. Potencialidades do Projecto 9	88
9. Fragilidades do Projecto 9	89
10. Avaliação final do Projecto 9	90
Conclusão	91
Bibliografia	96
Anexos 1 (Projecto 9).....	99
Anexos 2 (Projecto 9).....	100
Anexos 3 (Projecto 9).....	101
Anexos 4 (Projecto 9).....	102
Anexos 5 (Projecto 9).....	108

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Projecto, pretende contribuir para a reflexão sobre Educação de Adultos em Portugal, indiscutivelmente já iniciada.

Com o início do meu Mestrado, deparei-me com a oportunidade de iniciar uma séria reflexão sobre a minha vida profissional, e uma das primeiras sensações que tive, foi a de finalmente poder parar para pensar. Ao longo dos últimos anos, fui sentindo uma grande vontade de compreender, de forma mais consistente, toda a dinâmica que envolve o campo da educação de adultos, consolidando paralelamente a essa vontade a noção clara dessa necessidade. De facto, a realidade portuguesa actual da educação de adultos, inserida num mundo em mudança, exige reflexão. Sendo Portugal um país europeu onde o nível de qualificação da população está abaixo da média, e apontando o discurso político para a mais-valia do investimento na educação e formação de adultos, é importante para um formador, conhecer a evolução das políticas neste campo da educação, a nível internacional e nacional. Tendo noção da importância e da necessidade de um suporte teórico, para poder reflectir seriamente sobre experiências concretas na área da educação de adultos, este Trabalho de Projecto, está dividido em 5 partes (todas elas relacionadas de algum modo com a educação de adultos). Nas Partes 1 e 2 faz-se uma pequena abordagem, respectivamente, de uma importante escola de pensamento, o Pragmatismo, e de um modelo de referência na Educação de Adultos, o modelo Dialógico Social. A escolha destas referências teóricas, está relacionada, com a sua pertinência para as Partes, 3, 4 e 5. Fica-se consciente da enorme riqueza teórica que não é abordada, o que acontece, apenas, por limitações inerentes às características deste Trabalho Projecto. Na parte 3, apresentam-se as principais orientações políticas, no campo da educação de adultos, a nível internacional durante a segunda metade do século XX, e nacional a partir de 1974. Na parte 4, faço uma reflexão sobre a minha experiência profissional, dividida entre Professora e Formadora. Finalmente, a Parte 5, baseia-se na realização de um estudo de caso, dando a conhecer o Projecto 9, em desenvolvimento no concelho de Cascais, desde Setembro de 2009, ao abrigo de um contrato local de desenvolvimento social. Faz-se uma brevíssima reflexão sobre o termo adulto pouco escolarizado, uma pequena introdução sobre o desenvolvimento local em Portugal, caracteriza-se o Projecto, apontam-se

fragilidades e potencialidades, apresentam-se resultados, e faz-se uma avaliação final, dando-se algumas sugestões.

A pequena abordagem do Pragmatismo, neste Trabalho Projecto, é feita dando a conhecer, as ideias básicas de John Dewey (1859-1952), que é considerado o pai da educação de adultos americana. “Navegar” na história da educação de adultos, “obriga” a encontrar Dewey. O seu pensamento filosófico, “moldado” por fases importantes da sua vida, constitui um pensamento que, a meu ver, se impõe conhecer minimamente quando se pretende começar a perceber a dinâmica da educação de adultos, quer a nível internacional, quer nacional. Algumas das suas convicções básicas, como a educação ser para todos, a educação estar em todo o lado e em princípio poder ser acompanhada por qualquer ser humano, são, a meu ver, de uma grande riqueza, para quem quer reflectir sobre como pode um formador conhecer melhor o adulto em formação, e conseguir ser um verdadeiro orientador da sua liberdade.

O modelo Dialógico Social, tendo raízes espalhadas ao longo da história e tendo ressurgido, com força, nas últimas décadas do século XX, vem apoiar e ajudar a organizar as ideias no campo da educação de adultos.

A importância dada neste trabalho à UNESCO, deve-se ao facto de esta ser uma instituição de referência na orientação de políticas relacionadas com a educação de adultos. Os elementos de referência, na análise das políticas educativas, no campo da Educação de Adultos, são na sua grande parte, os conteúdos das cinco Conferências Internacionais sobre educação e formação de adultos, organizadas pela UNESCO, assim como os referenciais educativos da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, o Livro Branco da Educação e Formação e o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida. No que respeita às orientações políticas nacionais, a sua análise tem por base documentos com legislação sobre educação, em geral, e educação de adultos, em particular.

A reflexão feita na Parte 4, pretende ser um contributo vivo, para futuras reflexões sobre educação de adultos e, acredito, deixaria Dewey feliz, por me ter feito crescer, de modo muito particular. Esta reflexão, é feita em relação a experiências vividas entre 1998 e 2010, nomeadamente: três escolas oficiais, dos concelhos de Oeiras e Cascais, que foram: E.B 2,3 Santo António - Parede, Secundária da Quinta do Marquês e Secundária de Cascais; Instituto de Educação Tecnológica de Cascais; Departamento de Formação da Cruz Vermelha Portuguesa – Núcleo da Costa do Estoril; Instituto do Emprego e Formação Profissional.

O Projecto 9, apresentado na Parte 5 e contemplado por um Contrato Local de Desenvolvimento Social, está a decorrer no Bairro da Adroana, concelho de Cascais. Os jovens adultos envolvidos, estão a ser acompanhados no terreno com uma dinâmica inovadora, onde a flexibilidade permitida procura proporcionar adaptações, essenciais à continuidade do Projecto.

Finalmente apresento uma conclusão, onde faço um balanço final do Trabalho, realçando em particular os aspectos principais do Pragmatismo e do modelo Dialógico Social, evidenciados nas experiências pessoais relatadas, assim como dou algumas sugestões, para que, o Projecto 9 não acabe, sem os objectivos principais cumpridos, e a Formação de Adultos em Portugal, lute, com “os pés bem assentes na terra”, pelo espaço a que tem direito.

Parte 1

Educação de adultos: Uma importante Escola de Pensamento, o Pragmatismo

Pragmatismo: uma pequena abordagem

Segundo Henri-Louis Bergson (1859-1941), filósofo francês, o pragmatismo identifica-se com a ideia de que a nossa inteligência deve permitir a nossa acção sobre as coisas, muito mais do que ajudar a conhecê-las. Já por exemplo William James, filósofo americano que viveu entre 1842 e 1910 abordava o pragmatismo, como sendo um conceito que encontrava o sentido das coisas no seu efeito prático, segundo ele, a verdade de uma ideia estava na sua utilidade, definindo-se pelo seu êxito. Estas duas teorias fazem parte de uma filosofia, o pragmatismo, que abordado na educação de adultos, é um conceito intelectual americano que tem servido de base a grande parte da literatura existente sobre esta área da educação. Falando de pragmatismo na educação de adultos, Finger e Asún (2003, p.35) afirmam mesmo que, “ educação de adultos é pragmatismo”.

Em 1859 nasce nos Estados Unidos da América aquele que é hoje em dia considerado o pai da educação de adultos americana, John Dewey (1859-1952). As suas ideias principais são introduzidas no campo da educação de adultos com pequenas alterações pelo seu colega Eduard Lindman (1895-1953), considerado por isso, em Finger e Asún (2003), o verdadeiro pai da educação de adultos. O pensamento pragmatista, principalmente o relacionado com educação de adultos, para ser conhecido com pormenor, exige conhecer para além das ideias de John Dewey e Eduard Lindman, as de outros pensadores como Kurt Lewin (1890-1974), David Kolb (1939-), Chris Argyris (1923-) e Donald Schön (1931-1997), que foram importantes na abordagem da “aprendizagem experiencial”, e Peter Jarvis (1937-) e Jack Mezirow (1923-) com importância na abordagem do interaccionismo simbólico.

Nesta pequena abordagem ao pragmatismo, apresentam-se apenas ideias de John Dewey, por se considerarem as mais pertinentes para as experiências e práticas de educação de adultos relatadas neste Trabalho.

O percurso intelectual deste filósofo evidencia quatro fases importantes da sua vida, que o ajudaram a construir a ideia de que a educação não é uma técnica ou uma relação pedagógica, mas sim, uma função central no processo evolutivo da espécie humana. Estas quatro fases, que “moldaram” o seu pensamento, são, resumidamente: as suas raízes rurais

no pré-industrial Vermont e os seus estudos filosóficos numa universidade em Baltimore onde acaba em 1884 o seu doutoramento com uma dissertação sobre a psicologia de Kant; a fase conhecida por “democracia orgânica”, marcada essencialmente por pensamentos pré-industriais e religiosos, ainda realizados em ambiente rural; a fase que inicia com 35 anos em Chicago e se passa num ambiente intelectual onde se começavam a “construir” as ciências sociais modernas, fase que durou até 1904, tinha Dewey então 45 anos e que ficou marcada por 10 anos de reflexão centrada essencialmente na delinquência e desvio social; na quarta fase que medeia entre 1905 e 1952, Dewey desenvolve em Nova Iorque, na Universidade de Colúmbia, um trabalho que o viria a destacar como um dos mais importantes antropólogos do Mundo.

O pensamento antropológico que Dewey tem sobre a educação, baseia-se em características específicas de aprendizagem da espécie humana, como por exemplo, a da capacidade do homem construir ferramentas, podendo com elas alterar o seu meio ambiente, tornando-o mais adaptado à sua espécie, e a linguagem, que lhe permite pensar, relacionar e cooperar. A plasticidade, é contudo, identificada por Dewey, como a mais importante capacidade humana, que, permitindo aprender com a experiência e depois construir sobre essa aprendizagem funciona como capacidade dupla. A plasticidade e o desenvolvimento humano, caminham paralelamente sem limites, não distinguindo teoria e prática, espírito e realidade, razão e prática. Segundo Dewey e sempre com uma perspectiva optimista, a aprendizagem do homem faz parte de todo um processo ilimitado, o de criar um ambiente cada vez mais humanizado. Por este motivo Dewey acha que Natureza e cultura não se podem separar. A este respeito Finger e Asún (2003, p.37) escrevem que, “Eis por que Natureza e cultura não se podem separar, sendo que a Natureza, por assim dizer, se “emancipa” através da cultura humana, tornando-se cada vez mais humana.”. Na perspectiva deste filósofo, o homem é mais do que apenas uma parte da natureza, ele é a própria consciência da Natureza, tendo como tarefa a sua humanização, encarada sempre com melhorias. A ciência surge para Dewey como parte integrante deste processo de humanização, podendo afirmar-se que ela é a plasticidade aplicada, funcionando como instrumento prático e útil. O método científico, que se identifica com o aprender com a experiência, traduz-se neste caso, embora de modo mais sistematizado, pela reflexão e aprendizagem feita com a própria experiência. A aprendizagem e a prática científica são encaradas por Dewey do mesmo modo, o que conduz facilmente a uma identificação, entre o papel da educação e o papel da ciência. Aprendizagem, educação e ciência compreendem-se então, como partes integrantes do processo de humanização,

desenvolvimento e crescimento, que Dewey encara sempre como processo de humanização de uma comunidade, estando sempre em causa a participação de todos os indivíduos na construção do seu próprio futuro. Contudo, isto não quer dizer que Dewey despreze a aprendizagem individual, o que ele pensa, é que esta aprendizagem individual nunca se realizará plenamente sem uma relação com a comunidade. Dewey, não distingue verdadeiramente indivíduo de espécie, o que vem dar suporte, à força que ele encontra numa dinâmica baseada no “colectivo”. O facto de Dewey usar como sinónimos, aprendizagem, desenvolvimento e crescimento, acompanha esta última ideia, na medida em que os três se podem aplicar tanto a um indivíduo, como à espécie, podendo confundir-se em ambos os casos, e também porque de certo modo o desenvolvimento da espécie é indissociável do desenvolvimento de cada indivíduo. Analisando esta ideia parece óbvio que, qualquer aprendizagem da espécie humana implica aprendizagem por parte de indivíduos (cada um deles, único e insubstituível, fazendo parte da espécie humana). O contrário já não será de imediato assumido, e isto porque, um indivíduo pode aprender e “guardar” essa aprendizagem, não a partilhando com a espécie, podendo acontecer, caso mais nenhum indivíduo aprenda essa “coisa”, ela nunca “passar” para a espécie. Se esta “coisa” fosse indispensável para determinado “desenvolvimento”, então, neste caso a espécie nunca experimentaria esse “desenvolvimento”. Esta situação, analisada com alguma “ligeireza” pode contribuir, para a explicação dos diferentes desenvolvimentos sentidos nas várias sociedades. A falta de acesso à “informação” por parte de alguns indivíduos, poderá, deste modo, estar a quebrar a dinâmica ilimitada preconizada por Dewey, determinando por isso, graus diferentes de desenvolvimento em indivíduos e respectivas sociedades em que estão inseridos, e aqui identifica-se sociedades com “partes da espécie”.

A forma de ver as coisas, os conhecidos hábitos, que estão directamente relacionados com o ambiente, são compartimentados por Dewey em, hábitos fixos, hábitos estáticos e hábitos abertos e dinâmicos, conforme, os diferentes tipos de cultura, considerando-se que uma cultura mais aberta “produz” hábitos mais abertos e dinâmicos, que vão favorecer a aprendizagem com a experiência, assim como, as hipóteses de se transformar o ambiente, que “criou” esses próprios hábitos, à medida das necessidades dos seres humanos. Existe aqui uma dinâmica própria, entre hábitos abertos e dinâmicos e desenvolvimento, que favorece a concepção optimista do processo de desenvolvimento de Dewey, já que é uma dinâmica ilimitada, que facilmente envolve os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento.

Em jeito de resumo, pode afirmar-se que a abordagem de Dewey sobre o pragmatismo na educação de adultos, é essencialmente filosófica, o que segundo Finger e Asún (2003) o afasta de certo modo, de uma reflexão mais exacta sobre educação, que por exemplo deveria passar por uma reflexão do que, a educação não é. O colocar a educação a abranger, “quase todas as funções que se destinam a fazer avançar o processo de desenvolvimento” (Finger e Asún, 2003, p41), contribui de modo determinante para a análise pouco precisa, que Dewey faz sobre educação de adultos. Há contudo, ideias básicas a reter: a educação é para todos, está em todo o lado e em toda a vida, e pode em princípio ser acompanhada por qualquer ser humano, surgindo o formador, como facilitador do ciclo de aprendizagem, que por sua vez é construído com base nas experiências e nas acções (vai ao encontro do aprender fazendo), sendo essencialmente um processo de resolução de problemas.

O facto da tradição pragmatista na educação de adultos, não criticar o desenvolvimento e crescimento da sociedade, é apontado em Finger e Asún (2003), como provável fragilidade, no que respeita ao seu contributo para alterações sociais, sem nunca lhe retirar, no entanto, segundo Merriam (1993), a primeira posição no que toca a escola de pensamento e prática da educação de adultos.

Parte 2

Educação de adultos: Um modelo de referência, o Dialógico Social

Modelo Dialógico Social: uma pequena abordagem

O modelo dialógico social ressurge com força nas últimas décadas do século XX, estando as suas raízes espalhadas ao longo da história. A figura social do estudante nem sempre foi identificada com a população mais juvenil, como se pode verificar, por exemplo, com Sócrates, que na Grécia já ensinava os adultos a pensar. A preocupação com a educação de adultos não é recente e tem sido ao longo da história, motivo de reflexão. O modelo dialógico social, encontra suporte, no antigo conceito de leitura silenciosa, que trás para a educação de adultos uma nova perspectiva. A figura de recitador, é “substituída” pelo leitor, que etimologicamente falando, era o que recolhia as palavras com os olhos, transmitindo-as à mente. Este leitor era reflexivo e interagiu com o texto que lia. O leitor silencioso, “era um alfabetizado de grau superior porque para além de saber seleccionar e dar entoação às palavras, reestruturava-as com a sua experiência social e pessoal;” (Fernández, 2006, p.41). Já no século XX, Paulo Freire referia-se ao leitor, como sendo alguém que, se por um lado se implica no texto, por outro, implica esse texto na vida, assim como usa a palavra para transformar a vida, e a vida para transformar os textos. A sensibilidade de Paulo Freire actualiza, de certo modo a antiga definição de leitor, passando este a ter um papel mais activo e dinâmico na sociedade. O antigo leitor, não daria uma resposta positiva, às necessidades do século XX, onde a capacidade de cada adulto construir o seu pensamento, foi sendo cada vez mais valorizada e fundamental para uma participação consciente na sociedade.

A leitura silenciosa foi sendo uma realidade a partir do século X, chegando mesmo a ser integrada no ensino superior universitário. A leitura reflexiva, participativa e activa, vai contribuir para a estrutura do modelo de educação de adultos, que é conhecido por modelo social.

Durante o século XIX, surgem movimentos de protesto, que para além da luta contra a fome, reivindicam uma cultura, defendendo o direito a uma melhor vida moral. Como Sans Fernández escreve, “O protesto não se centrava no âmbito do quantitativo, mas sim no transtorno qualitativo da vida do povo” (Fernández, 2006, p.53). Nesta altura, observa-se que o povo usa os seus próprios recursos de expressão e comportamento, que vão ao

encontro de valores como a lealdade, a solidariedade e a unidade popular. Promovem-se debates, que afunilam para um espaço criador de cultura e política. Começa a aparecer, “Uma cultura criada desde baixo, mas com categoria de cultura universalizável” (Fernández, 2006, p.54), cultura que se vai conseguindo impor, apesar das resistências inevitáveis das elites culturais. É interessante verificar, que por exemplo, a ópera era originalmente um entretenimento dos camponeses populares, assim como, os Beatles foram considerados um insulto ao bom gosto. Mas de facto, esta mentalidade alterou-se e hoje temos por exemplo museus, como o Museu de Arte Moderna de Nova York que guarda “religiosamente” produtos originais das então classes baixas (calças de vaqueiros, mantas de retalhos). Tudo isto é sinal de uma cultura, que quase silenciosamente se foi impondo, “obrigando”, já no século XX, ao aparecimento de práticas dialógicas e educadoras. Em 1990 em Barcelona, a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, é a prova da consolidação à volta dessa realidade, que encontrou nas tertúlias uma plataforma educativa. De facto, o confronto com a leitura e debate (característicos das tertúlias), sobre obras e autores importantes da literatura clássica universal, onde se privilegiou o diálogo dos adultos envolvidos, veio favorecer toda uma aprendizagem dialógica, que deixa de assentar, no clássico modelo escolar e se pode caracterizar por sete princípios básicos, que são apresentados em Florentino Sanz Fernández (2002, pp. 57-58): diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental da educação, criação de sentido, solidariedade e igualdade na diferença. No Diálogo Igualitário, salienta-se a ideia de que nas tertúlias todos os adultos tinham contribuições que eram igualmente válidas, sendo inadmissível, alguém querer impor a sua. Quanto à Inteligência Cultural, ela era considerada como propriedade de todos, já que, ao longo da vida todos os adultos foram aprendendo coisas e de modos distintos e por isso tinham a capacidade para participar no diálogo igualitário promovido nas tertúlias. Por sua vez a Transformação, assenta na ideia de que a constante aprendizagem ao longo da vida, transformava os adultos, que se sentiam com capacidade de aprender mais e que ultrapassavam a barreira que os excluía da educação e participação social. Aqui, a participação nas tertúlias ajudava os adultos a mudar a opinião que tinham de si próprios. No que respeita à Dimensão Instrumental da Educação, ela evidencia, que o diálogo das tertúlias possibilitava a aprendizagem de conhecimentos mais académicos e instrumentais, e isto, porque o diálogo trazia consigo dúvidas e curiosidades, que obrigavam à investigação, que voltava a ser motivo de partilha. A Criação de Sentido, funcionava como um motor que não deixava parar a vontade que cada um tinha de ser ele próprio,

contrariando o sentimento, de que o sistema em que viviam é que determinava as suas vidas, e isto porque, a aprendizagem dialógica permite, dirigirmos as relações com as pessoas e o nosso meio, a nós mesmos. Já a Solidariedade, apontava para a abertura a todo o tipo de adultos, sem obstáculos de índole económica ou académica, já que, as tertúlias eram gratuitas e privilegiavam a participação de pessoas com níveis académicos iniciais. Finalmente as tertúlias, valorizavam a Igualdade na Diferença que foi sempre considerado como um dos mais importantes princípios, e no fundo, não passa do respeito pelo direito de cada um viver de maneira diferente, consagrado na Declaração Universal dos Direitos do Homem desde 1948, quando se afirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Infelizmente, ao longo da história este direito básico de todos os seres humanos, assumido por escrito, é continuamente colocado em causa, provocando a procura de um eterno equilíbrio, que insistentemente a humanidade nega a si própria. É esta realidade, que, também ao longo da história “obriga” a uma constante adaptação dos modelos educativos. Se os seres humanos se sentissem todos satisfeitos, não haveria necessidade de mudar nada.

Hoje em dia, o modelo educativo de educação de pessoas adultas, conhecido por modelo social e que foi analisado por autores, como, Oscar Medina, 1997; Agustín Requejo, 2003 e por exemplo pelo grupo CREA (Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades) da Universidade de Barcelona, aparece influenciado pelas várias actividades culturais populares que foram acontecendo ao longo da história, e é baseado numa dinâmica de interactividade. Começando por pretender, que os programas formativos estejam ao serviço das necessidades educativas, e não o contrário, o modelo social acredita na potencialidade de todas as pessoas aprenderem. O tomar consciência de uma aprendizagem e do seu valor, embora feita em direcções diferentes, é fundamental para este modelo de pessoas adultas, que também assenta na ideia de que os adultos aprendem com a vida, com a experiência e com a teia de relações que vão desenvolvendo ao longo das suas vidas. Outro ponto importante valorizado neste modelo social, é o reconhecimento de competências e conhecimentos adquiridos, que serão ou não, o ponto de partida para novas aprendizagens. É importante também perceber, que este modelo não pretende compensar deficiências nem satisfazer aprendizagens mínimas, preocupando-se isso sim, com o desenvolver ao máximo as potencialidades de cada adulto, tentando ir ao encontro de um desenvolvimento pleno que se adapte ao contexto social em que o adulto vive. Com forte enfoque, numa sociedade na qual o conhecimento está imerso na vida social e laboral, este modelo social chama a atenção para o facto de empreender, significar

mergulhar num desafio de aprendizagem. Aprende-se empreendendo. A flexibilidade no que respeita à organização e administração de espaços e tempos é outro ponto de honra neste modelo, que garante o acesso público às ferramentas da cultura letrada, como às da cultura digital. Quanto aos professores, eles devem transmitir os seus conhecimentos, mantendo um diálogo que permita a partilha. No espaço de aprendizagem, devem movimentar-se os conhecimentos do professor devido à sua formação e em igualdade de circunstâncias, os conhecimentos dos adultos adquiridos com a experiência, “remando” ambos com direcção a um mútuo enriquecimento, que resultará numa real aprendizagem para todos os intervenientes. Uma tónica que tem sido valorizada por María Rosa Torres, é a de que o modelo social deve ir ao encontro de um novo conceito de alfabetização e de formação básica, que não deverá coincidir obrigatoriamente, nem com o ensino primário nem com o ensino obrigatório dos sistemas do ensino formal.

O modelo dialógico social, fica assim marcado por uma aprendizagem que é directamente social e indirectamente académica, onde se dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e à gestão social e onde o trabalho do educador é reconhecer, dinamizar e potenciar toda a aprendizagem feita pelo adulto ao longo da sua vida.

Parte 3

Principais orientações Políticas Educativas no campo da Educação Adultos na segunda metade do século XX

1. Contexto internacional – Introdução

Falar de políticas educativas a nível internacional e que marcaram a segunda metade do século XX, pode e “deve” levar ao estudo e reflexão de uma grande diversidade de documentos. Em particular, falar de políticas educativas a nível internacional no campo de educação de adultos na segunda metade do século XX “obriga – nos” a cruzar com a UNESCO e um dos principais motivos, prende-se com a responsabilidade que ela teve nas últimas décadas, na definição e operacionalização de políticas de alfabetização de adultos. De facto tendo como objectivo, identificar as principais orientações políticas educativas internacionais, registadas na segunda metade do século XX, no campo da educação de adultos, não se poderia “avançar” com êxito sem referir a UNESCO, organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) que foi criada em 1945 na sequência da criação da ONU.

A UNESCO marcou as últimas décadas, quando contribuiu de modo decisivo para a “construção” de uma política de educação de adultos, principalmente nos países representados nas Conferências Internacionais, que organizou com regularidade desde 1949 e de onde saíram orientações e estratégias que influenciaram de modo particular todos esses países. Referindo-se ao papel da UNESCO no domínio da educação de adultos, Finger e Asún (2003), afirmaram que “ construiu a sua infra-estrutura intelectual, pelo menos ao nível geral” (p.27).

Procurando a UNESCO, desde a sua criação, promover a autonomia e a participação na sociedade do conhecimento, adivinha-se, que o enfoque que sempre deu à necessidade da definição de políticas internacionais e nacionais no domínio da educação de adultos, se prendeu com a sua convicção de que a participação consciente e “actualizada” dos adultos só poderia alimentar positivamente a vida em sociedades democráticas. Sempre que a UNESCO se debruçou sobre a educação, nunca descurou os adultos, procurando sempre dar visibilidade social ao domínio da sua educação, valorizando-o enquanto sector estratégico dos sistemas educativos. O enfoque e importância da UNESCO na educação de

adultos, são referidos mais uma vez por Finger e Asún (2003) quando escreveram, “ A educação de adultos tem merecido especial atenção da UNESCO, desde a sua criação, podendo ser considerada histórica, especialmente no que refere à alfabetização e educação básica de adultos” (p.30).

As ideias principais do discurso oficial da UNESCO, que foram sofrendo uma evolução ao longo da sua existência, podem ser identificadas nos conteúdos das cinco Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos organizadas por esta agência das Nações Unidas, conteúdos, que sendo de um modo geral elementos orientadores a nível internacional, constituíram na prática, um forte suporte ao discurso político sobre educação de adultos, principalmente em cada um dos países representados nas várias Conferências. As alterações sociais, económicas e políticas que se foram verificando em cada um desses países, foram tendo repercussões próprias, que acabaram por definir um discurso próprio, com efeitos práticos distintos, no tipo e tempo e que conduziram de um modo geral a várias dinâmicas próprias nacionais. A primeira destas conferências realizou-se em 1945 em Elsenaur, na Dinamarca, seguindo-se em 1960 no Canadá, na cidade de Montreal, a II Conferência. As três últimas, realizaram-se em Tóquio no Japão, em Paris, capital da França e Hamburgo cidade alemã, respectivamente em 1972, 1985 e 1997.

A UNESCO diligenciou reflexões e estudos, procurando rodear-se de opiniões de peritos da educação de adultos com reconhecimento internacional, tendo sempre o objectivo, de contribuir de modo consistente para a existência de uma política no domínio da educação de adultos. Destacam-se entre outros, três nomes: Lengrand, Hely e Deleon. Cavaco (2009), escreveu que a educação de adultos, por se manifestar paralelamente à educação tradicional “é de uma riqueza considerável, não apenas no que respeita à formação e instrução dos adultos, mas também para o conjunto da acção educativa” (p. 91, citando Lengrand, 1981, p.47). A criação e divulgação de novas metodologias de intervenção na educação de adultos estavam também no horizonte da UNESCO. Esta organização das Nações Unidas promoveu de um modo geral a mobilização dos recursos e a propagação do conhecimento a nível Mundial, tendo sido também um banco de dados e documentos, onde se incluem publicações próprias. Com particular importância Finger e Asún (2003, p.30) destacam, o “Programa Mundial Experimental” (1966-1974) (UNESCO, 1979); a “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos” (WCEFA, World Conference on Education for All) que se realizou em 1990, em Jomtien (WCEFA, 1990); e “1990, Ano Internacional da Alfabetização”.

Nesta primeira parte, impõe-se também, que as principais orientações políticas educativas internacionais registadas na segunda metade do século XX, no campo da educação de adultos, sejam identificadas, tendo como referência, os referenciais educativos da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida, visto que ambos, marcaram definitivamente neste período, o campo da educação de adultos, assim como a partir do final dos anos 90, o Livro Branco da Educação e Formação e o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, por serem os dois documentos mais relevantes publicados pela Comunidade Europeia no âmbito de políticas educativas. A aprendizagem ao longo da vida, como nova orientação educativa, vai encontrar nestes dois últimos documentos da Comunidade Europeia, uma base inicial de apoio.

1.1 A UNESCO

Em 1945 e na sequência do fim da Segunda Guerra Mundial, surge a Organização das Nações Unidas. Cinquenta e um membros assinam em São Francisco a Carta das Nações Unidas com o objectivo de estimular uma cooperação global que iniba futuros conflitos. A paz e a segurança, eram de facto dois objectivos primordiais, existindo também da parte de todos os governos envolvidos, a vontade de promover o modelo ocidental de civilização. É interessante verificar que as ideias embrionárias da ONU, fazem parte de duas mensagens: uma sobre o estado da União, dirigida pelo Presidente Franklin Roosevelt ao Congresso norte – americano em 1941, a outra chamada “carta do Atlântico” e que foi assinada no mesmo ano pelo Presidente Winston Churchill.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a União Soviética e os Estados Unidos da América começam-se a afirmar como superpotências rivais, preparando-se o terreno para uma Guerra Fria que viria a durar mais de 40 anos. Esta guerra silenciosa, marcada por conflitos essencialmente ideológicos, foi alimentada pela disputa por estes dois “mundos”, a União Soviética e os Estados Unidos, da supremacia política, económica e militar no mundo. Todas estas disputas, acabam simbolicamente em 1989 com a queda do muro de Berlim.

O período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, pode considerar-se um período histórico, marcado por um processo de crescimento económico a uma escala sem precedentes na história da humanidade. A UNESCO, organização das Nações Unidas para

a Educação, Ciência e Cultura é criada em 1945, no início deste período de pós-guerra, surgindo como um compromisso entre os desejos da Conferência de Ministros da Educação Aliados (CMEA) e os interesses do governo francês. Os interesses políticos divergentes, marcaram um campo de batalha que orientou o relacionamento, para compromissos diplomáticos capazes de garantir a existência da UNESCO. Se por um lado o governo francês queria fixar o discurso da recente UNESCO, numa retórica de cooperação intelectual e solidariedade moral, por outro, os Ministros de Educação Aliados insistiam numa acção com vista à reconstrução da infra-estrutura educacional destruída pela Segunda Guerra Mundial. Este braço de ferro, deu lugar a uma UNESCO com sede em Paris (satisfazendo o governo francês) e com um discurso centrado na promoção da cooperação intelectual. A UNESCO é criada, mas com o que se pode ler na sua Constituição: “ contribuir para a paz e segurança, promovendo a colaboração entre os povos, através da educação, da ciência e da cultura”, a sua existência inicia-se com alguma falta de clareza no que respeita a objectivos e funções. Foi com esta “lacuna”, possivelmente incontornável na altura, que ela começou a sua actividade. A clivagem sempre existente entre os EUA e a UNESCO, terá sido responsável, pelo menos em parte, pela dificuldade em se chegar a consensos mais objectivos, para as linhas gerais de orientação da UNESCO. Em 1984, os EUA retiram-se da UNESCO, acabando assim uma participação cheia de confrontos e animosidades, não sem antes, terem, como membro da UNESCO, acompanhado e contribuído para uma série de acontecimentos importantes para a história desta organização das Nações Unidas, enquanto organização que nunca esqueceu a importância da educação de adultos no caminhar das sociedades.

O número de membros da UNESCO, aumenta na década de 1960, dando-se a 11 de Março de 1965 a adesão de Portugal com a entrega da “ Carta de Adesão” junto do Governo Britânico, depositário do Acto Constitutivo da Organização. A década de sessenta fica marcada por um período de independência das primeiras colónias, onde os países considerados em “desenvolvimento”, aumentam a sua influência política. Nesta década, designada por “Década do Desenvolvimento”, a UNESCO torna clara a sua linha de actuação, que passa por guiar, impulsionar e apoiar as actividades de desenvolvimento. A parte financeira essencial à concretização de todas estas actividades, era então apoiada pelos governos, pelo Banco Mundial, pelo FMI (Fundo Monetário Internacional), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, iniciado em 1965), entre outras organizações multilaterais existentes. Apoiada pelos países recém - independentes,

a UNESCO, clarifica a sua ideia, de que a educação, a ciência e a cultura devem ser postas ao serviço (político) do desenvolvimento, destes países em desenvolvimento e dos povos de um modo geral. A intervenção na educação, por parte de movimentos sociais e organizações não-governamentais (ONG), vai aumentando, contribuindo muito positivamente para o período áureo da UNESCO que acontece nos anos setenta.

1.2 I Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos

Principais Orientações Políticas

Em 1949, na cidade de Elsenour na Dinamarca, a UNESCO realiza a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. O contexto é de pós guerra e a ONU e UNESCO contam os seus primeiros anos de vida. O número de participantes não chega a cem, distribuindo-se por menos de trinta países e algumas ONGs. Os temas dominantes, centram-se na Educação de Pessoas Adultas como instrumento de resistência ao totalitarismo e difusão de uma cultura de paz. Dá-se também enfoque, ao papel estratégico da educação de adultos na preparação para a vida em sociedades democráticas, dando-se por isso valor especial à educação cívica e cultural. Contudo, não é dado qualquer relevo à alfabetização e à educação de base, apesar de dois anos antes ter sido lançada a campanha contra o analfabetismo.

Referindo-se a esta I Conferência, Carmen Cavaco escreve em 2009, a “concepção prevalecente ainda é a de que a educação de adultos se destina principalmente a trabalhadores e empregados com razoável nível de instrução escolar” (Grácio, 1995, p.149 citado em Cavaco, 2009, p.99). Continuando, pode ler-se também, que a constatação de Grácio, era explicada por Hely em 1963, pelo facto de “ a maioria dos delegados presentes nesta Conferência ser representante de países desenvolvidos (América do Norte, Europa Ocidental) e de organizações ligadas à educação popular para os quais a alfabetização de adultos não constituía uma prioridade” (Cavaco, 2009, p.99). Por outro lado e para além destes argumentos, é importante dizer-se, que as maiores preocupações dos participantes nesta Conferência, se centravam no modelo de educação dialógico social, que assenta em princípios diferentes dos da aprendizagem formal, que guiavam o modelo escolar até então. As preocupações, estavam pois canalizadas, não propriamente para uma alfabetização,

mas, para se tentar “fugir” a um modelo escolar, onde professores e estudantes se envolviam num modelo curricular fechado, burocrático e rígido.

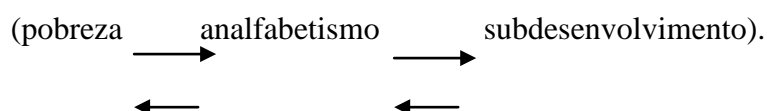
Nesta Conferência, “ A importância estratégica da educação de adultos é reconhecida. Porém, também se denota um discurso ainda muito vago sobre este domínio” (Cavaco, 2009, p.89).

1.3 II Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos

Principais Orientações Políticas

A falta de clareza no que respeita a objectivos e funções da UNESCO, foi uma realidade, que sofreu uma alteração nesta segunda Conferência, realizada no Canadá na cidade de Montreal, no ano de 1960, e que surge num contexto de prosperidade económica e bem estar social. Nesta altura, a UNESCO aposta na definição de um rumo estratégico para a educação de adultos, procurando começar a criar alicerces, que permitam colocar a educação de adultos no sistema educacional. Como Cavaco relembra, “a conferência convida os governos a considerarem a educação de adultos não como o apêndice, mas como parte integrante dos seus sistemas nacionais de educação” (UNESCO, 1960, p.31 citada em Cavaco, 2009, p.90).

O número de países participantes nesta Conferência, aumenta em relação à primeira, podendo contabilizar-se aproximadamente cinquenta países e ONGs (mais vinte do que em Elsenaur em 1949), com cerca de 200 participantes, o dobro em relação a 1949. Está-se numa década, em que se começa a assumir uma clara associação entre educação e desenvolvimento. O analfabetismo, é então identificado nas regiões do terceiro mundo, assim como nos países industrializados, evidenciando-se nas zonas rurais menos acessíveis e nas periferias degradadas das áreas urbanas. É esta distribuição do analfabetismo, que vai dar suporte à ideia, de que ele resulta de situações de pobreza. Ora, este analfabetismo, irá despoletar por seu lado, subdesenvolvimento, estando-se perante um ciclo vicioso:



Este ciclo vicioso, com o analfabetismo entre a pobreza e o subdesenvolvimento, é identificado por Cavaco (2009) quando escreve, que, se por um lado o analfabetismo é gerado pela pobreza, ele também é, “ a causa de uma situação de subdesenvolvimento, o que constituiria um autêntico ciclo vicioso” (Canário, 1999, p.54 citado em Cavaco, 2009, p.100). Não admira pois, que a UNESCO, nesta fase de intervenção, tenha um discurso sobre alfabetização mais dirigido aos países em vias de desenvolvimento (muitos deles mais tarde envolvidos em processos de independência). É também verdade, que o número destes países na UNESCO, foi aumentando, o que contribuiu naturalmente para a sua “visibilidade” a todos os níveis e em particular no que respeita à educação e seus problemas. O papel dos Estados Democráticos na dinâmica desta alfabetização, é analisado em 2006, quando Sans Fernández escreve:

Também os Estados Democráticos, motivados pela necessidade de consolidar democracias através de uma forte legitimação popular, se empenharão nesta tarefa da alfabetização. Apenas um povo alfabetizado poderia legitimar uma democracia, pois só este poderia receber mensagens e votar em consonância” (Fernández, 2006, p.21).

Em 1960, a UNESCO deixa nesta Conferência uma recomendação clara a todos os seus membros: é necessário garantir a todos os adultos interessados, serviços de educação profissional, cívica, social e cultural. Os Governos e as entidades governamentais com intervenção no domínio da educação de adultos, devem procurar fazer um trabalho conjunto, onde estruturas e mecanismos, criados pelos Governos, possam apoiar e viabilizar também, dinâmicas pensadas por entidades não governamentais.

Nesta altura está-se perante uma nova tendência que ultrapassa um trabalho conjunto confinado a cada país. Essa tendência, é uma cooperação internacional no domínio da alfabetização de adultos, que se vai concretizar, na criação de um fundo financeiro, disponibilizado pelos países industrializados e que pretende apoiar projectos de combate ao analfabetismo em países em vias de desenvolvimento, procurando-se contribuir para a paz e desenvolvimento a nível mundial. Sem inocência, analisando a realidade, a ajuda dos países industrializados aos mais desfavorecidos, é “desejada” pelos primeiros, por poder contribuir para o desenvolvimento e paz de um mundo a que eles pertencem. Esta realidade é identificada por Carmen Cavaco, quando escreve que o auxílio dado pelos países

industrializados, “ aos mais desfavorecidos não é apenas generosidade, ou justiça, mas clarividente sabedoria. De esse auxílio que estreite o fosso que se alarga num mundo material e economicamente solidário, depende a segurança e harmonia do mesmo mundo” (Grácio, 1995, p.151 citado em Cavaco, 2009, p.101).

O modelo educativo alfabetizador, influenciou o relatório desta II Conferência. As suas linhas de orientação alfabetizadoras e escolarizantes, conferem a este modelo educativo, características particulares, que se inclinam, para apenas satisfazer necessidades literárias mínimas dos adultos, o que foi ao encontro dos défices de competências de leitura e escrita detectados na população dessa altura. A alfabetização era então vista, mais como meio de promoção escolar e académica, não se dando valor à sua utilidade social. Contudo, é importante referir, que as marcas do modelo dialógico social, são também evidentes nesta fase do discurso da UNESCO, quando por exemplo, “ se defende que a alfabetização e a educação de base de adultos devem ser estratégias para suscitar a participação na vida social e política, o que tem inerente a lógica da emancipação” (Cavaco, 2009, p.102).

1.4 III Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos

Principais Orientações Políticas

Em 1972 e num contexto de crescimento económico, a UNESCO realiza no Japão, na cidade de Tóquio, a sua terceira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Está-se também numa fase de descolonização em África, tendo sido a ONU, no fim da Segunda Guerra Mundial e com o apoio dos Estados Unidos da América, a deliberar que a Europa deveria desfazer-se do seu passado colonialista, concedendo a independência aos países africanos. Este processo atravessou várias fases, sendo as décadas de setenta e oitenta, caracterizadas pela concretização das últimas independências. Em Portugal, por exemplo, as transformações políticas que surgiram a partir de Abril de 1974 aceleraram o processo de descolonização, que acabou por se dar entre 1974 e 1975. De referir que neste período, todas as ex-colónias portuguesas na África, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola obtiveram a sua independência.

A participação nesta terceira Conferência, aumenta em relação a 1960, contando com oitenta estados membros e ONGs, num total de aproximadamente quatrocentos participantes. É nesta altura que é criado o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), que pôde contar com o apoio preponderante do educador de adultos canadiano, Robby Kidd, que já tinha colaborado com a UNESCO no final dos anos cinquenta.

Os temas desta III Conferência, abordam pela primeira vez o conceito de educação permanente, cuja definição, fica registada no relatório da Conferência, e é como Cavaco escreve, “ o conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972, p. 44 citada em Cavaco, 2009, p.90). Esta fase de intervenção da UNESCO, fica também marcada por uma sensibilização reforçada, dos diferentes governos, onde a UNESCO insiste na ideia, de que educação de adultos e desenvolvimento, estão associados.

A ideia base da UNESCO, nesta altura, era o Aprender a Ser, ou seja, identificava-se com o conhecido Relatório Faure, elaborado por Faure em 1972 e que constitui uma mudança dos paradigmas existentes na educação, já que se centra na ideia de uma educação integral, que tem por objectivo apetrechar as pessoas para o domínio e controle da cultura, do progresso científico e tecnológico, assim como da informação como um todo e também das questões políticas. A este propósito pode Cavaco escrever, que a alfabetização, “ para além de visar o desenvolvimento sócio -económico, pretende despertar uma consciência social junto dos iletrados, a fim de os tornar artesãos activos na edificação de uma nova e melhor sociedade” (UNESCO, 1972, p.42 citada em Cavaco, 2009, p.104), podendo concluir-se que nesta fase da III Conferência, a alfabetização funcional tem uma perspectiva mais vasta enquadrando-se nas linhas orientadoras do movimento da educação permanente. É também nesta altura, que se procura organizar uma ruptura com o modelo escolar, assim como com as campanhas anteriores, baseadas essencialmente no modelo educativo alfabetizador. As novas orientações apoiam-se no modelo educativo social dialógico e por isso não procuram, “compensar deficiências e satisfazer aprendizagens mínimas, mas estão assentes num projecto em que se quer desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um” (Fernández, 2006, p.60 citado em Cavaco, 2009, p.108).

1.5 Educação Permanente – a identidade da UNESCO na ONU

Poder-se-á afirmar, que a educação permanente, assume um papel relevante, a partir da década de 1970, sendo a sua ideia nuclear, bastante simples: “criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender” (Finger e Asún, 2003, p.30).

Ao Homem, e até certa altura, foi suficiente o saber transmitido pelos pais, juntamente com aquele que ia conseguindo adquirir com a experiência do dia-a-dia. O desenvolvimento do conhecimento e a crescente complexidade da vida das sociedades vai “provocar” o aparecimento da milenária instituição que é a escola.

Paralelamente a esta escola, completamente enraizada na sociedade contemporânea, a educação sistemática ao longo de toda a vida de um indivíduo, era já um interesse, por exemplo de Condorcet, filósofo iluminista francês, que escreveu em 1792 o seguinte: “L’instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles; elle devrait embrasser tout les ages; il n’y en avait aucun ou il ne fût possible et utile d’apprendre”.

Os ideais iluministas, que marcaram a revolução francesa, foram transportados por Condorcet para o campo educacional, onde ele idealizava uma escola única, pública, gratuita, laica e universal. As suas ideias encaminhavam-se para um compromisso com uma sociedade democrática, a construir. Ora, as ideias de Condorcet para o campo educacional, encontram na educação permanente um espaço de afirmação. De facto, a ideia dos indivíduos não abandonarem a sua instrução no momento de saída da escola, devendo esta instrução, estender-se a todas as idades, vai ao encontro da educação permanente, enquanto educação sistemática ao longo de toda a vida de um indivíduo. Finger e Asún (2003) apresentam, oito aspectos importantes para caracterizar as ideias filosóficas básicas da educação permanente, na vida de uma pessoa: não é limitada a um período determinado; inclui actividades educativas formais, não formais e informais; qualquer episódio de um percurso de vida pode ser educativo, estando a vida cheia de oportunidades de aprendizagem; a educação deve ser democratizada e considerada um direito universal básico; a sua abordagem deve ser flexível e dinâmica; dá mais valor ao processo de aprendizagem do que ao conteúdo disciplinar; o seu objectivo é melhorar a qualidade de vida (humanizar o desenvolvimento).

Mas esta educação permanente, não se restringe a ideias filosóficas, ela foi surgindo, na sequência do que se pode identificar como uma explosão de conhecimentos, que trouxe consigo algumas “certezas”: o conhecimento necessário, ao longo de uma carreira profissional, já não se consegue apenas com o ensino escolar, os conhecimentos adquiridos ficam desactualizados e as mudanças de vida profissional são muito mais frequentes. Há também um factor muito importante a referir, quando se pretendem identificar ideias básicas da educação permanente, que é, para além da preparação profissional, o interesse ao longo dos tempos, pelo aperfeiçoamento do Homem como indivíduo, como cidadão e em épocas mais recentes, como membro, não já de um país, mas de uma comunidade internacional.

Considerando, que sempre existiu um fosso, entre a “sabedoria “ de uns e a “sabedoria” de outros, o problema do aperfeiçoamento do Homem, foi afunilando para um problema de transmissão de saber. E se é verdade, que cada indivíduo deverá por si, procurar minorar a obsolescência dos seus conhecimentos, também não é menos verdade, que esta procura, passou ao longo dos tempos a preocupar cada vez mais, organizações internacionais e nacionais e de modo mais oficial os governos dos países, para se tentar assegurar a um ritmo eficiente, a actualização exigida pelo “progresso” desses mesmos países.

É com consciência de todo este panorama, que uma dessas organizações, a UNESCO, em 1972, na sua III Conferência Internacional sobre Educação de adultos, aborda o conceito de educação permanente, deixando claro, que a educação de adultos está associada ao desenvolvimento, como já foi referido anteriormente. A educação permanente, é então vista pela UNESCO, como a pedra angular de todo um sistema educativo, que se deve compreender como um sistema global e aberto, que visa de um modo geral, melhorar a capacidade de cada indivíduo se compreender a si e ao mundo que o rodeia, acreditando a UNESCO, que esta maior capacidade, iria facilitar o ritmo acelerado com que transformações, políticas, económicas, sociais, culturais e morais se iam dando, accionadas por um contínuo progresso científico e tecnológico.

A ideia embrionária da educação permanente, de criar uma sociedade em que todos estejam sempre a aprender, deve, segundo Finger e Asún, “ser entendida como um movimento institucional, um projecto político - institucional e, talvez, como um discurso sobre mudança social, mas nunca como uma pedagogia” (Finger e Asún, 2003, pp.30-31).

A UNESCO, encontra na educação permanente, respostas para quatro desafios pertinentes: a reprodução cultural, a ciência e a tecnologia, a explosão da informação e finalmente o controlo político. Em relação ao primeiro, a preocupação estava, em dar resposta, a uma continuidade cultural, paralelamente a uma crescente mudança e a um ritmo acelerado do desenvolvimento. A ciência e a tecnologia, sendo inquestionáveis (já que são motores da mudança e do seu ritmo) colocavam a questão, da sua integração na sociedade, sem facilitar o controlo da mudança por parte de especialistas e tecnocratas, o aumento rápido da informação, colocava por sua vez a questão, de assegurar a sua absorção “útil”. Finalmente o último desafio, que Finger e Asún (2003), referem como talvez o mais importante, colocava a seguinte questão: como tirar vantagem política do desenvolvimento científico e tecnológico?

Que respostas, dá então a UNESCO, a estes quatro desafios? Como Finger e Asún (2003) referem, ela apoia o seu discurso na “humanização do desenvolvimento”. Ora, partindo do princípio, de que humanizar o desenvolvimento, passa também, por o fazer chegar a todos, a UNESCO, aproxima-se da ideia, de que todos estejam sempre a aprender, que é precisamente, a ideia nuclear da educação permanente. Existia então, a preocupação de que o desenvolvimento industrial, conseguisse ser acompanhado por adultos com poder de intervenção e capazes de ajudar a “contrariar” a “ameaça”, do desenvolvimento, ser gerido e controlado por especialistas e tecnocratas. As respostas encontradas pela UNESCO aos quatro desafios colocados, e que estão na linha da humanização do desenvolvimento, podem resumir-se do seguinte modo:

- Mais educação e dirigida para o “aprender a aprender”. A educação deve caminhar ao lado da sociedade.
- Mais educação para se desmistificar a ciência e se caminhar para a sua popularização. O progresso científico e tecnológico deve ser compreendido pelo maior número de pessoas.
- Mais educação. Ela ajuda a “humanizar” a informação, a ciência e a tecnologia e esta humanização é elemento facilitador de uma “boa” absorção da informação.
- Mais educação cívica e política. A “ignorância” contribui para cidadãos com pouco poder interventivo, o desenvolvimento tem que fazer actores e não vítimas.

A ideia geral, da importância de uma educação de adultos, completamente dirigida para o envolvimento dos adultos na sociedade e nas suas mudanças, ideia que encontra eco no movimento da educação permanente, encontra fundamento nas seguintes palavras:

de facto, cada um de nós se encontra diante da mesma alternativa: ou adoptar uma atitude de resignação e de renúncia e seguir passivamente as alterações constantes das doutrinas e dos credos, sem se preocupar com as contradições e com os desvios, ou então participar na pesquisa, por sua conta. É evidente que a segunda solução é a única compatível com a aceitação plena e inteira da condição humana. O direito de ser homem encontra o seu complemento no dever de ser homem. Isto pressupõe a aceitação da responsabilidade (...) o preço é a educação. Uma educação que nunca se interrompa, que mobilize todas as forças e todos os recursos do ser humano (...) (Lengrand, 1981, pp. 29-30 citado em Cavaco, 2009, pp.95-96).

1.6 IV Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos

Principais Orientações Políticas

Cavaco (2009) escreve:

Na IV Conferência da UNESCO, realizada em Paris (1985), reforça-se novamente a ideia de que o desenvolvimento da educação de adultos é indispensável para a concretização da educação permanente e incentivam-se os Estados Membros a tomar um conjunto de medidas. A educação continua a ser percebida como um direito e defende-se a necessidade de se garantir a democratização da formação de adultos, considerando-se que o direito “de aprender” é fundamental para a humanidade” (p.90).

Esta IV Conferência da UNESCO, contou com mais de 100 Estados Membros e ONGs, num total aproximado de 800 participantes, tendo-se realizado num contexto de crise económica e de contenção do gasto público. O discurso da UNESCO nesta altura, surge na linha condutora das três primeiras Conferências anteriores, situação que vai sofrer uma clara ruptura, no discurso da V Conferência, realizada doze anos mais tarde. Antes desta ruptura, a UNESCO continua a manifestar, uma clara inclinação para um discurso apoiado na filosofia da educação permanente, dando enfoque, à importância que encontra nela e em particular na educação de adultos, considerando ambas, como elementos fundamentais ao desenvolvimento económico, social, científico e tecnológico do mundo contemporâneo. O direito “de aprender” é considerado essencial para a humanidade, continuando-se a defender uma educação humanista dirigida para a formação integral da pessoa.

Como já se referiu, a UNESCO contribuiu para a construção de uma política de educação de adultos, dando orientações e definindo estratégias. Nesta IV Conferência, ela dedica especial atenção aos jovens, às mulheres e às pessoas desfavorecidas das zonas rurais e periféricas urbanas, dando enfoque a uma perspectiva mais alargada da educação de adultos, que manifesta “interesse” por uma educação orientada para o trabalho de adultos e jovens. Nesta fase, a orientação política da UNESCO, centra-se, na vontade de articular uma formação geral, com uma formação técnica e profissional.

Reconhecendo a UNESCO, que o problema da alfabetização é complexo e influenciado pelo meio ambiente, pela história, pela cultura e pela política de cada povo, ela assume de algum modo, nesta fase da sua existência e perante o aumento do número absoluto de analfabetos, um “fracasso” no que respeita ao combate desse analfabetismo. Há agora, a este respeito, uma postura mais realista, que difere de orientações anteriores, onde o discurso, apontava como suficiente para o combate ao analfabetismo, a disponibilização de apenas recursos humanos e financeiros, podendo aqui adivinhar-se alguma “inocência” e “euforia” iniciais, que poderão encontrar alguma explicação, na difícil tarefa, que é resolver “rapidamente” e de modo “satisfatório”, o fosso existente entre a “sabedoria” de uns e a “sabedoria” de outros.

Possivelmente, com o objectivo de forçar a intervenção dos países com maior taxa de analfabetismo, no sentido de reunirem esforços para viabilizar a redução dessa taxa, e também não querendo perder credibilidade, a UNESCO indica o ano de 2000 como meta para acabar com esse analfabetismo. Esta meta, ambiciosa sem dúvida, apoia-se em vários pressupostos, uns que se reafirmam e outros que de algum modo são novidade, mostrando estes em particular, alguma aprendizagem feita pela UNESCO, à custa de algumas experiências vividas na sequência do seu discurso político ao longo da sua existência. Afinal a própria UNESCO, como instituição feita de adultos e preocupada com eles desde o início, não escapou a ser “vítima” da explosão de conhecimentos vivida nas últimas décadas. Desses pressupostos realçam-se alguns, por se considerar que são determinantes, para atitudes facilitadoras, do percurso a fazer, para se atingir a meta de 2000 com pelo menos algum sucesso:

- A alfabetização é um direito individual básico
- A alfabetização é um dever do Estado

- A alfabetização é um conceito a repensar (tem carácter evolutivo)
- Existe um novo analfabetismo, o analfabetismo funcional
- O analfabetismo identifica-se mais com os países do Terceiro Mundo
- Existem analfabetos funcionais nos países industrializados
- Existem vítimas da evolução tecnológica e industrial, que não estão a conseguir dar resposta (por falta de competências), às novas exigências profissionais, sociais, sendo adultos com pouco poder de intervenção na sociedade

É interessante verificar, a necessidade dos países industrializados, baptizarem o novo analfabetismo, o funcional, de que estavam a ser “vítimas” nos anos oitenta, de “iletrismo”. Iletismo, que segundo Ali Hamadache, citado em Cavaco (2009), queria descrever as dificuldades encontradas em adultos activos, no que se refere a leitura e compreensão de textos simples do dia-a-dia. O politicamente correcto, segundo Bernard Lahire, citado em Cavaco (2009), impõe então, aos países desenvolvidos, que os seus cidadãos, não sejam considerados analfabetos, mas sim “iletrados”, o que reforça o carácter pejorativo, que de certo modo sempre foi atribuído ao termo analfabetismo.

Na década de oitenta, foram feitos a nível nacional e em países como Canadá, França e Estados Unidos da América, estudos sobre literacia, que vieram realçar a existência de pessoas, sem competências consideradas básicas. A capacidade de leitura, de escrita e de cálculo, estava abaixo do desejável, podendo concluir-se, que o reduzido número de analfabetos nestes países, estava de certo modo “mascarado”. Como escreve Carmen Cavaco:

As opções metodológicas subjacentes aos estudos sobre a literacia, para além da complexidade da componente técnica, são influenciadas por outros factores, é caso para dizer que “ medir o nível de alfabetização pode parecer uma tarefa puramente técnica mas, na realidade, é igualmente uma maneira de agir extremamente política” (OCDE, 1993, p.35) (Cavaco, 2009, pp.110-111).

Não é pois de estranhar, que os resultados dos estudos sobre literacia, tenham trazido para o terreno alguma polémica, que não lhes retira o mérito, de terem sensibilizado os políticos dos países desenvolvidos, para a importância da educação de base de adultos. Exemplos como:

- Os exercícios usados para avaliar, estão marcados pelo modelo escolar e pelos conteúdos dos níveis do ensino básico, do secundário e do superior.
- Resultados de um estudo realizado nos Estados Unidos (no exército americano), revelaram que indivíduos com maus resultados nos testes conseguiam resolver problemas quotidianos com quase a mesma facilidade com que outros com melhores resultados os resolviam. Este estudo ajuda a perceber a controvérsia existente à volta destes resultados, já que ao modelo escolar, eram apontados “defeitos” e “certas verdades” colocavam dúvidas.

Os estudos sobre literacia, de um modo geral, ajudaram a perceber, que a alfabetização de adultos não funciona enquanto medida isolada, sendo fundamental um investimento constante, que permita assegurar o melhoramento e uso social de competências já adquiridas.

No discurso da IV Conferência já não se fala no direito à educação, mas sim no direito de aprender, e apesar de todas as controvérsias e de algum “fracasso” com a alfabetização, a UNESCO nesta altura, tem ideias para o futuro da educação de adultos, continuando a reflectir e sensibilizar a nível internacional. Aposta em medidas complementares de pós – alfabetização para evitar que os neo – alfabetizados sejam afectados por um retrocesso nos seus conhecimentos, para isso e numa perspectiva de educação permanente tenta garantir acesso a outras oportunidades educativas.

1.7 V Conferência Internacional da UNESCO sobre Educação de Adultos

Principais Orientações Políticas

A Guerra Fria como já foi referido, termina simbolicamente com a queda do muro de Berlim, em 1989. Neste período, que Raymond Aron definiu, como sendo um período, em que a guerra era improvável e a paz impossível, a UNESCO foi desenvolvendo a sua actividade, mantendo um fio condutor no seu discurso e procurando sempre, um espaço mais consistente para a educação de adultos. Em 1997 em Hamburgo na Alemanha (e já sem a participação dos EUA, por se terem retirado em 1984), a UNESCO, realiza a sua V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, onde se quebra o fio condutor, do discurso existente ao longo das anteriores conferências. É neste ano de 1997, que a

UNESCO reorienta o seu discurso, podendo ler-se na Declaração Final desta Conferência que: “ reafirmamos que só o desenvolvimento humano e uma sociedade participativa, fundada no total respeito pelos direitos humanos, conduzirão a um desenvolvimento sustentável e equitativo” (UNESCO, 1997 citada em Finger e Asún, 2003, p.29).

Os anos noventa, podem associar-se a uma abordagem, que sendo diferente da educação permanente, se pode com algum facilitismo, confundir com ela. Está-se a falar da aprendizagem ao longo da vida, que de facto, encontra as suas raízes, apenas na tradição pragmatista americana, não se devendo confundir com o conceito de educação permanente, muito mais abrangente e europeu. Nesta V Conferência da UNESCO, este novo referencial educativo da aprendizagem ao longo da vida, surge como uma revalorização dos ideais da educação permanente, mas como refere Carmen Cavaco:

uma análise crítica permite perceber que o aparente consenso entre os fundamentos e orientações da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida dissimulam diferentes perspectivas sobre o Homem e a educação. Entre a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida há evidentes rupturas, sobretudo a nível ideológico (Cavaco, 2009, p.92).

São as diferenças, principalmente as ideológicas, que vão influenciar as políticas definidas para a educação de adultos nesta fase da existência da UNESCO, onde o discurso é influenciado pelas linhas orientadoras das políticas da União Europeia, surgindo com novos conceitos que evidenciam a alteração de perspectiva e que Carmen Cavaco, bem identifica:

Passa a usar-se:

- a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, enquanto, nas Conferências anteriores se falava de educação permanente,
- a expressão *educação e formação de adultos* quando antes apenas se falava em educação de adultos;
- o termo *competências* quando nos relatórios anteriores se falava, sobretudo, de saberes e conhecimentos (Cavaco, 2009, p.118)

Tendo por base a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, saída desta V Conferência Internacional, em Julho de 1997, confirma-se, que a UNESCO nesta fase, consolida a sua reflexão e aprendizagem, definindo ideias básicas de orientação, que vão

todas na linha de um discurso que se pretende mais ajustado às sociedades modernas. Registam-se de seguida ideias consideradas importantes:

- Reafirma-se que um desenvolvimento justo e sustentável está dependente de um desenvolvimento centrado no ser humano e de uma sociedade participativa
- A sobrevivência de uma humanidade capaz de enfrentar os desafios futuros apela para a existência de homens e mulheres com real poder de intervenção em cada esfera da vida
- A educação de adultos é a chave para o século XXI, podendo modelar a identidade de cada cidadão
- A educação de adultos é um forte argumento de apoio ao desenvolvimento ecológico sustentável, à justa igualdade entre os sexos, ao desenvolvimento sócio – económico e científico, à democracia
- A educação de adultos é condição indispensável à construção de um mundo onde o diálogo prevalece em relação à violência, devendo procurar cultivar a paz baseada na justiça
- A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não – formal assim como toda uma “gama” de aprendizagem informal inerente a uma sociedade multicultural
- Todas as pessoas consideradas “adultas” pela sociedade, devem encontrar na educação de adultos a hipótese de enriquecerem os seus conhecimentos, assim como a de aperfeiçoarem as suas qualificações técnicas e profissionais
- A educação de jovens e adultos considerada um processo de longo prazo, desenvolve a autonomia, a noção da responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalece a capacidade de lidar com as transformações que se vão dando na cultura, na economia e de modo mais abrangente na sociedade
- A educação de adultos deve envolver – se em linhas orientadoras que se baseiem no património cultural comum e nos valores e experiências anteriores da cada comunidade

- Reconhece – se a diversidade dos vários sistemas políticos, económicos e sociais, assim como as diferentes estruturas governamentais entre os países membros
- Assegurando o respeito integral aos direitos humanos e às liberdades individuais, reconhece-se que os vários Governos devem adoptar medidas na sequência das características particulares de cada país – membro, procurando evidentemente criar condições favoráveis ao sucesso dos objectivos da UNESCO
- Todos os participantes da V Conferência Internacional, decidiram explorar o potencial e o futuro da educação de adultos, encarando – a numa perspectiva dinâmica de educação ao longo de toda a vida
- O papel do Estado está em transformação. Para se conseguir uma resposta positiva à educação de adultos, ele tem que expandir as parcerias ao sector privado e à sociedade civil.
- O Estado ainda é o principal garante do direito da educação para todos, principalmente para os menos privilegiados
- Para além de providenciar a educação de adultos, o Estado passa a ser consultor, agente financiador, que monitora e avalia ao mesmo tempo
- Governos e parceiros sociais devem colaborar para se garantir acesso durante toda a vida dos indivíduos às oportunidades de educação
- A cooperação interministerial é imprescindível. A educação não deve ficar entre as “quatro paredes” do Ministério da Educação, todos os ministérios se devem envolver na sua promoção
- Para que a educação ao longo da vida se concretize e seja reconhecida, empresários, sindicatos, organizações não governamentais e comunitárias, grupos de indígenas e de mulheres, têm a responsabilidade de interagir e criar oportunidades
- O novo conceito de educação de jovens e adultos desafia as práticas existentes, já que exige um maior relacionamento entre os sistemas formais e não – formais. É preciso inovar, criar e ser flexível

- Os governos e a sociedade civil têm a responsabilidade de promover a educação de adultos, de usar os media e a publicidade, e de disponibilizar orientação imparcial
- Estabelece-se o compromisso de assegurar que todos possam ser alfabetizados
- Estabelece-se o compromisso de criar nos Estados-Membros, um ambiente propício à protecção da cultura oral
- Encara-se com satisfação a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização a partir de 1998, homenageando Paulo Freire
- Refutam-se todos os argumentos que visem colocar restrições ao direito de alfabetização das mulheres, tomando as medidas necessárias sempre que necessário
- O direito de ser alfabetizado na língua materna deve ser respeitado e implementado
- Coloca-se o desafio, da educação de adultos preservar e documentar o conhecimento oral de grupos étnicos minoritários e de povos indígenas e nómadas
- A educação de adultos democratiza a oportunidade de acesso à saúde. Investimentos em educação, são investimentos em saúde
- As acções de mobilização de comunidades e líderes, na área ambiental ficam favorecidas com a educação ambiental de adultos
- No futuro, a educação de adultos deve contribuir para minimizar os riscos de exclusão de adultos e empresas incapazes de se adaptar às tecnologias de informação e comunicação em constante desenvolvimento
- As competências dos adultos mais idosos devem ser respeitadas e utilizadas, devendo estes adultos ter como os jovens a mesma oportunidade de aprender
- É urgente promover a integração e participação das pessoas portadoras de necessidades especiais
- Dentro do Sistema das Nações Unidas, a UNESCO com o seu destacado papel no campo da educação de adultos, deve procurar mobilizar outros parceiros para avançar com a implementação da Agenda para o Futuro, onde a coordenação e cooperação internacionais serão fundamentais

Na V Conferência Internacional, a UNESCO, com a sua Declaração de Hamburgo deixa uma mensagem, onde manifestando inequivocamente a necessidade da educação de adultos, se compromete a assegurar a homens e mulheres uma educação ao longo das suas vidas, educação que pretende proporcionar prazer a todos os adultos envolvidos, constituindo paralelamente, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada. Para que este compromisso possa ser assumido com sucesso, a UNESCO, manifesta a urgência da criação de meios, que garantam o investimento nacional e internacional na educação de jovens e adultos.

1.8 Aprendizagem ao Longo da Vida: a UNESCO e a sua nova visão da Educação de Adultos

A aprendizagem ao longo da vida é uma orientação educativa, que se pode considerar ter origem, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, relatório que foi precedido por vários trabalhos dirigidos por Jacques Delors e deu origem ao livro, Educação um Tesouro a Descobrir. Ora, como Carmen Cavaco escreve, “O discurso sobre a abordagem da aprendizagem ao longo da vida é ambíguo” (Cavaco, 2009, p.119). Neste discurso, identificam-se novas orientações sobre educação de adultos, mas paralelamente detectam-se referências que estão na linha da perspectiva da educação permanente. A propósito do novo discurso, Cavaco (2009), relembra a opinião dos autores Le Goff (1996), Carré e Caspar (1999) e Laot e Orly (2004). Para Le Goff é preciso fazer uma análise crítica do novo discurso, sendo fundamental, “ter a noção da amplitude da erosão dos ideais da educação permanente que se efectuaram em trinta anos, antes de encarar o seu relançamento possível” (p.29), assim como perceber que, “passa-se de uma concepção de formação militante para uma concepção cada vez mais pragmática e operacional” (p.31). Por seu lado Carré e Caspar defendem que “certas rupturas esgotaram inegavelmente as origens muito idealistas da formação de adultos em proveito de horizontes mais realistas de desenvolvimento de competências e empregabilidade” (p. 9). Por fim, Laot e Orly, afirmam que se opera o “abandono de dispositivos de promoção social em proveito de uma resposta relativa às exigências da crise económica (reconversões, formação de públicos específicos, em dificuldade e com certificações reduzidas)” (p. 65). Uma coisa é certa, toda a problemática à volta da nova perspectiva da aprendizagem ao longo da vida vai-se repercutir no entendimento da alfabetização e educação de base de adultos, fundamentalmente no que respeita a pressupostos de intervenção, que se alteram profundamente. Agora, a alfabetização de adultos preocupa-se

com competências dos domínios da informática, línguas, códigos visuais, entre outras, para além das já visadas competências de leitura, escrita e cálculo. Pode afirmar-se que as acções de alfabetização, passam de uma perspectiva centrada em aspectos culturais, sociais, políticos e económicas, assentes numa educação integral, para uma perspectiva dirigida ao desenvolvimento de competências básicas que vão ao encontro da empregabilidade.

O livro Educação um Tesouro a Descobrir, base da nova orientação, a aprendizagem ao longo da vida, define um novo discurso da UNESCO, que é claro no que respeita a certos objectivos:

- É preciso ultrapassar a grande diversidade de situações no mundo (diferentes culturas, diferentes propostas de vida a vários níveis como por exemplo económico e espiritual)
- É preciso aprender a viver juntos nesta aldeia global

A UNESCO, acredita que para atingir estes objectivos é preciso ter noção do papel indispensável da educação das pessoas e das sociedades. A construção de ideais de paz, liberdade e justiça social, continuam a ser como em 1945, objectivos a alcançar pela UNESCO, que agora aposta numa educação ao longo da vida de cada pessoa.

Procura-se de um modo geral contribuir para um desenvolvimento humano mais harmonioso, onde diminua a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras.

No final de um século, marcado por progressos económicos e científicos repartidos de modo desigual e numa fase de duras críticas às políticas educativas, a UNESCO quer apostar num mundo melhor, onde os progressos do conhecimento sejam a favor, não de distinção, mas de promoção do género humano. Partindo do princípio, de que as políticas educativas são um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos e, muito importante, são uma via privilegiada da construção da própria pessoa, assim como das relações entre pessoas, grupos e nações, e compreendendo todo um ambiente marcado pela globalização, a UNESCO faz uma selecção de questões importantes, colocadas em qualquer parte do mundo, para poder traçar orientações válidas tanto a nível nacional, como mundial. A aprendizagem feita neste quarto de século ajudou a perceber que “todo o tempo é pouco” para aprendermos com as pessoas e estarmos em condições de lhes propor

“algo que lhes seja verdadeiramente útil”. A tarefa da UNESCO não era fácil, ela teve que ultrapassar um sentimento de desencanto que contrastava com todas as esperanças sentidas logo a seguir à Segunda Guerra Mundial.

Para tentar perceber as principais linhas orientadoras deste novo discurso da UNESCO, é relevante referir algumas tensões com que ela se confrontou e que foram elementos importantes para a reflexão que se impunha. A primeira a destacar é a tensão entre o global e o local (como tornar-se cidadão do mundo sem perder as suas raízes?). A segunda, é a tensão entre tradição e modernidade (como se adaptar, sem se negar a si mesmo?). A terceira e última a referir, é a tensão entre a “indispensável” competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades (como continuar a gerir a pressão da competição, com a missão de dar a cada ser humano meios para realizar todas as suas oportunidades?).

A UNESCO nesta altura deu grande importância ao “aprender a viver juntos”, onde as três tensões destacadas se podem enquadrar. Para aprendermos a viver juntos é preciso “saber” movimentarmo-nos, sem esquecer de onde viemos e saber voltar se for preciso, é preciso melhorar a capacidade de adaptação, sem deixarmos de ser nós próprios, é preciso saber competir sem atropelar. E o que poderemos conseguir com estas competências mais apuradas? Entre muitas satisfações que variarão com certeza, de pessoa para pessoa, uma mais consensual e que a UNESCO identificou, é a de ajudar a criar um espírito novo que levasse à realização de projectos comuns, ou então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Paralelamente, a UNESCO não esqueceu a importância do “aprender a conhecer”, do “aprender a fazer” e acima de tudo “aprender a ser”, que marcou, como já foi dito anteriormente, o também já referido relatório Edgar Faure, publicado sob os auspícios da UNESCO em 1972, ano em que se realizou a III Conferência Internacional sobre educação de adultos da UNESCO, onde foi abordada pela primeira vez o conceito de educação permanente.

A UNESCO, reconhece que o século XXI precisa das orientações do relatório Edgar Faure, já que vai exigir dos adultos, mais e menos jovens, autonomia, discernimento, reforço de responsabilidade pessoal, para de um modo geral se caminhar para um destino colectivo, continuando a ser determinante, também o explorar talentos, como a memória, o raciocínio, a imaginação e a facilidade de comunicação.

Apesar da UNESCO nesta altura, evidenciar especial atenção para a concretização de propostas relacionadas com a educação ao longo da vida, convém referir que não deixou de

reflectir sobre as diferentes categorias de ensino. Confirmou orientações relevantes da Educação básica, incitou a uma revisão das funções a cargo do ensino secundário, procurando também dar resposta a várias questões sobre a evolução do ensino superior, assim como sobre o fenómeno da massificação.

1.9 Considerações finais: visão global do discurso da UNESCO entre 1945 e 1997

A UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, surge em 1945, no período imediatamente posterior à Segunda Guerra Mundial, sendo a sua ideia fundadora, a promoção de uma ciência única e da tecnologia em todo o planeta. Reconhecendo à educação clássica, apenas a função de “colocar as pessoas à altura da ciência e da técnica” (Canário e Cabrito, 2008, p.18), a UNESCO, quer contribuir para um novo rumo na educação.

O discurso político da UNESCO, fica marcado por cinco importantes conferências internacionais sobre educação de adultos, realizadas entre 1949 e 1997. Nestes 48 anos, a UNESCO passa de um discurso centrado essencialmente numa reflexão sobre a educação popular, valorizando de modo especial a educação cívica e cultural e já reconhecendo à educação de adultos um papel estratégico na manutenção da paz internacional, para um discurso que, com total respeito pelos direitos humanos, chama a atenção para uma das suas grandes convicções, a de que só se alcançará um desenvolvimento sustentável e equitativo com desenvolvimento humano, numa sociedade que tem de ser participativa. Entretanto, o percurso da UNESCO mostra nos anos 60/70, um esforço “único e particular” (Canário e Cabrito, 2008, p.17), no domínio da educação de adultos. A experiência, baseada em várias práticas educativas, começa de certa forma a ganhar “força” e a “obrigar” a uma codificação. Pode dizer-se que a partir dos anos 70/80, a educação de adultos, que vinha ganhando terreno no mundo profissional através da formação profissional, entra nas áreas, executiva, da gestão, do management, como também no mundo do lazer, por exemplo. A educação de adultos, vai-se tornando então num produto de consumo, contrariando totalmente a sua génese, centrada na ideia de que “não se consumia educação, dava-se educação para mudar a sociedade” (Canário e Cabrito, 2008, p.19).

Embora, se possa afirmar, que nos anos 60, 70, 80, não existia uma teoria sobre a educação de adultos, a verdade é que foram fundamentos teóricos que acompanharam toda a sua evolução. A UNESCO rodeou-se de especialistas nestes fundamentos teóricos, assumindo

cada vez com mais clareza, a educação de adultos como um movimento social. Em 1997, na quinta conferência internacional de educação de adultos, a UNESCO mantendo um fio condutor no seu discurso, procura um espaço mais consistente para a educação de adultos. A reflexão e aprendizagem, conseguidas ao longo dos 48 anos, contribuem para a definição de ideias básicas de orientação, que se pretendem ajustadas às sociedades modernas.

Nos anos 90, o discurso da UNESCO começa a abordar a aprendizagem ao longo da vida, que tem raízes na tradição pragmatista americana, e não deve ser confundida com a educação permanente, que é um conceito mais abrangente e europeu.

Em 1997 a UNESCO, “convida” os indivíduos a responsabilizar-se pela sua vida, querendo passar para cada indivíduo a responsabilidade dos seus sucessos e fracassos. Esta mudança de perspectiva, conduz “ao agravamento das desigualdades sociais” (Cavaco, 2009, p. 124), ficando evidente, a distância de um discurso centrado na obrigação nacional de formação, característico do movimento da educação permanente.

2. Contexto nacional a partir de 1974 – Portugal e as suas políticas de educação de adultos

Portugal durante o século XX, conheceu quatro diferentes organizações do poder político. A I República, instaurada a 5 de Outubro de 1910 marca o fim do Constitucionalismo Monárquico, dando início a profundas alterações políticas que são acompanhadas por uma crise económica asfixiante. A educação, apesar de algum esforço para se combater o analfabetismo, encontra-se em 1911 com aproximadamente 75,1 % de analfabetos, valor que desce para 67,8 % em 1930. O ambiente político bastante instável, vivido em Portugal desde 1911 a 1926 com os seus 45 Governos Constitucionais, ainda consegue, ser palco, daquelas que se podem considerar as primeiras medidas educativas em termos de educação popular definidas em Portugal, medidas que tiveram um fraco impacto.

O período do Estado Novo, marca desde o golpe militar de 28 de Maio de 1926, uma nova época política em Portugal, durante a qual são definidas as primeiras medidas institucionais no campo da educação de adultos. São elas, o Plano de Educação Popular e a Campanha Nacional de Educação de Adultos, que são elaboradas em 1952. As linhas de orientação, destas duas medidas educativas dos anos cinquenta em Portugal, obedecem a um modelo escolar, que tendo o objectivo de reduzir o analfabetismo, rapidamente se vai revelar insuficiente e afastado das linhas orientadoras da educação de adultos com maior

peso noutros países. Convém aqui relembrar, que a UNESCO, com papel relevante a nível internacional desde a sua criação, na área da educação de adultos, tinha em 1949 realizado a sua I Conferência Internacional sobre educação de adultos, onde se chamou a atenção para o “poder” dessa educação de adultos na resistência ao totalitarismo, dando-se valor especial, a uma educação capaz de preparar para a vida em sociedades democráticas. Não se estranha pois, que um regime ditatorial, tenha resistido às linhas orientadoras da UNESCO, embora o politicamente correcto, não tenha deixado Portugal (que aderiu à Organização das Nações Unidas em 1945 e à UNESCO apenas em 1965) completamente fora da reflexão que se impunha, nesta altura, a nível internacional no que respeita a educação de adultos.

É também com um outro golpe militar, a 25 de Abril de 1974, 48 anos depois do golpe militar que deu origem ao período do Estado Novo, que se inicia em Portugal a institucionalização de um regime político democrático, que tem até aos nossos dias os princípios gerais consolidados na Constituição da República Portuguesa elaborada no ano de 1976, e que vai despoletar no país, um novo cenário de intervenção no campo da educação de adultos. Temos então em Portugal, uma educação de adultos “apanhada” pela explosão do movimento social popular que surge depois do golpe de Estado de 1974, podendo afirmar-se, que as políticas relacionadas com a educação de adultos em Portugal a partir da Revolução de Abril de 1974, ficaram nas últimas três décadas, “ profundamente marcadas por políticas educativas descontínuas” (Licio Lima citado em Canário e Cabrito, 2008, p.31).

A UNESCO, é entre outras (União Europeia, OCDE), uma das importantes instituições internacionais que influenciou o “caminho permitido”, pelos sucessivos Programas dos vários Governos Portugueses, no que respeita a políticas educativas para a educação de adultos. E se é verdade, que a UNESCO nas II e III Conferências Internacionais (1960, 1972) sobre educação de adultos, considerou como medida prioritária, a definição de políticas concretas por parte dos Governos dirigidas à educação de adultos, também é verdade que em Portugal,

a educação de adultos nunca constituiu uma prioridade, nem sequer no sector de política educativa, e quer do ponto de vista de dotações orçamentais (sempre mínimas), quer do da

implementação efectiva de recursos e estratégias de mudança sócio-educativa (Silva, 1990, p.29 citado em Cavaco, 2009, p.142).

Não constituindo uma prioridade, a educação de adultos em Portugal, passou no entanto, a ter uma outra visibilidade a partir de 1974, começando a aparecer no terreno, sinais nesse sentido. A Direcção Geral de Educação Permanente (DGEP), criada em 1971 (Decreto-Lei 408/71) (já depois de Portugal fazer parte da UNESCO) e ainda sob o regime autoritário, tenta organizar uma política inovadora para a educação de adultos em Portugal, dando passos positivos, para se começar a transformar um sector praticamente inexistente. A preocupação principal era dar resposta às solicitações de iniciativa popular, tendo por base a cultura popular, o saber, o saber dizer, o saber fazer, tentando ir ao encontro do que os adultos possuíam. Esta ideia inovadora, lançava agora para plano secundário, o investimento na “procura do que faltava aos adultos”.

No ano de 1976, a Constituição da República Portuguesa estabelece no Art.º 73º que todos têm acesso à educação, cabendo ao Estado a sua democratização que deveria passar pela implementação de modalidades de educação formal e não formal, procurando, deste modo, contribuir para a igualdade de oportunidades, para combater as desigualdades económicas, sociais e culturais, para a promoção do espírito de tolerância, da compreensão mútua, da solidariedade e da responsabilidade, assim como contribuir para o desenvolvimento pessoal e social de todos os cidadãos, para o progresso social e participação democrática na vida colectiva. Nesta altura, as orientações políticas na educação em Portugal, iam claramente ao encontro da proposta de educação permanente, preconizada pela UNESCO, sendo visível a promoção da democracia, do desenvolvimento, da liberdade e da igualdade de oportunidades.

As dinâmicas previstas em Portugal para a mobilização popular, vão sofrer depois de 1976 um afrouxamento que é de lamentar, pois colocou rapidamente como “não prioritária” a política anteriormente promovida pela DGEP.

De 1974 a 1976, pode pois considerar-se que em Portugal, “ a educação de adultos foi estruturada por uma orientação estratégica que se propunha valorizar, apoiar e estimular as manifestações de cultura popular, a partir de iniciativas de base” (Melo e Benavente, 1978 citados em canário, 2008, pp. 58-59) .

Em 1977 a DGEP é extinta pelo I Governo Constitucional e substituída pela Direcção Geral de Extensão Educativa (DGEE), que vai desaparecer em 1978 quando o II Governo Constitucional rejeita a ratificação do Decreto-Lei que tinha extinguido a DGEP. Em 1979 a DGEP é definitivamente extinta pelo V Governo Constitucional (decreto-lei 534/79) dando lugar à Direcção-Geral de Educação de Adultos (DGEA).

É entretanto preciso reconhecer, que a corrente de educação popular, muito influenciada pelas ideias e práticas de Paulo Freire, uma referência na educação de adultos, apesar da perda de energia, ainda é decisiva em 1979 na elaboração do conhecido PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos), que talvez se possa considerar o mais ambicioso e inovador projecto feito em Portugal para o sector da educação de adultos. O Ministério da Educação, pretendia com este Plano, reduzir o analfabetismo, alargar o acesso dos adultos à escolaridade obrigatória e articular estas acções de educação de base de adultos com a educação popular, assim como, com a formação profissional. O PNAEBA, foi uma referência positiva de inovação em programas experimentais. Rui Canário, em 2008, chama a atenção para o papel pioneiro das experiências das “abordagens territoriais integradas”, assim como das suas contribuições metodológicas (Silva, 1990 citado em Canário, 2008, p.59), para a construção de um novo pensar e agir, no campo da educação de adultos.

Pode afirmar-se, que entre 1974 e 1980, a intenção de cruzar educação popular com educação de base, veio favorecer em Portugal, uma ideia abrangente do direito à educação, embora as políticas implementadas, não tenham conseguido dar consistência, ao saber, na construção dos cidadãos adultos, permitindo uma progressiva aproximação da educação de adultos a outros domínios do sistema educativo, o que trouxe inevitavelmente, a lógica escolar para o campo da educação de adultos em Portugal. Em 1986, no dia 24 de Julho, foi aprovada pela Assembleia da República, uma Lei, que definia a educação de adultos como um subsector que contemplava duas ofertas educativas, o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Esta Lei, conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), após a sua promulgação, foi publicada no Diário da República a 14 de Outubro de 1986 (Lei 46/86), vindo confirmar a subordinação da educação de adultos à educação escolar. Para Rui Canário, a LBSE,

deveria ser designada, com mais propriedade, como uma Lei de Bases do Sistema de Ensino e não do sistema educativo, dado o seu carácter duplamente redutor: a educação é

reduzida ao escolar e, na educação escolar, a educação e formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais (Canário, 2007, p.220).

Em Março de 1986 tinha tomado posse a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada em finais de 1985 por resolução do Conselho de Ministros, que elaborou um primeiro documento, onde se identificava a necessidade de uma reforma global, que passaria, por acabar com as causas dos maiores problemas detectados, procurando paralelamente dar uma resposta eficaz aos desafios futuros de curto e longo prazo. É importante não esquecer, que este documento é feito no ano da adesão de Portugal à União Europeia, altura que de algum modo “obrigou” Portugal a mudanças no sistema de educação. Era preciso modernizar e “ganhar” o tempo perdido. Impunha-se definir prioridades, no que respeita a resultados a atingir e estratégias a seguir. Esta CRSE, veio de algum modo contribuir para as linhas orientadoras definidas pela LBSE em Julho de 1986.

Como já se referiu, em 1986, a LBSE contemplava o ensino recorrente e a educação extra-escolar. Em relação ao ensino recorrente, o Estado através do Ministério da Educação assume um papel dinamizador no ensino para adultos, intervindo na sua concepção e no desenvolvimento de contextos e práticas.

No que respeita à educação extra-escolar, pode afirmar-se, que esta se manifestou no terreno, essencialmente com iniciativas relacionadas com actividades integradas em projectos de intervenção comunitária e animação sócio-cultural, embora apoiadas pelo Ministério da Educação.

É importante referir, que em 1989, é lançado em Portugal o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos que contou com a contribuição financeira de fundos comunitários. Este Programa, queria apostar na qualificação da mão-de-obra, inserida num esforço geral de modernização económica, o que de certo modo veio ampliar a interpretação do direito à educação, já contemplada na LBSE, e isto porque, tentou ligar, a educação, a promoção de percursos escolares e a formação profissional, com a modernização da economia que se impunha ao país.

Sendo verdade, que a rede pública foi responsável por um aumento significativo de acções de educação de adultos, também é certo que, se distanciou de iniciativas não-formais, com capacidade de aumentar o poder de intervenção dos adultos numa sociedade democrática.

Em 1993 o XII Governo extingue a DGEE (Direcção Geral de Extensão Educativa) criando dois departamentos com responsabilidades diferentes: o DEB (Departamento do Ensino Básico) e o DES (Departamento do Ensino Secundário).

Os governos eleitos entre 1995 e 2002, que foram todos socialistas, procuram reanimar a política de educação de adultos. Em 1996 o Programa do XIII Governo, tenta reanimar a política de educação de adultos, expondo com algum rigor orientações nesse sentido. Tendo como objectivo, dar um lugar de destaque à educação de adultos, marginalizada nos últimos dez anos, começa-se a ouvir falar na articulação entre as educações formal, não formal e informal, assim como na revisão da educação recorrente e numa “nova dinamização” da educação extra-escolar. O debate político sobre educação de adultos volta a ter visibilidade, sendo clara a diferença de perspectivas entre os políticos e os especialistas da área, que só muito parcialmente se sentem ouvidos e compreendidos.

Em 28 de Setembro de 1999, é criada a ANEFA (Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos) através do Decreto-Lei nº 387/99 que regista no seu preâmbulo,

a natureza de instituto público, sujeito à tutela e superintendência dos Ministérios de Educação e do Trabalho e da Solidariedade, concebida como uma estrutura de competência ao nível da concepção, de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projectos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da educação de adultos (do Preâmbulo do Decreto-Lei nº 387/99 citado em Canário e Cabrito, 2008, p.47).

A ANEFA, é a responsável pelo Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos (S@BER +), programa que surge, para tentar dar resposta à acelerada transformação da sociedade portuguesa, que se confronta com trabalhadores a precisarem de desenvolver a sua capacidade de adaptação, a precisarem de adquirir mais conhecimentos e competências, capazes de dar resposta positiva ao aumento da competitividade e à realidade das novas tecnologias. Os políticos conscientes do baixo nível educativo da população adulta, sobretudo da activa, comparando-os com o nível de outros países da União Europeia e OCDE, vêem-se confrontados com a necessidade de implementar políticas inovadoras e eficazes. São iniciadas várias intervenções, com ofertas diversificadas, onde se envolvem entidades públicas, com fins lucrativos e da sociedade civil e que passam a ter uma nova abordagem onde surgem, novos termos e conceitos: competências, reconhecimento, validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto de trabalho, novos modelos, novas metodologias, novos materiais de

intervenção pedagógica e socioeducativa são a inovação, assim como a atribuição de uma certificação escolar e qualificação profissional, atribuída por exemplo nos conhecidos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Nesta altura, surgem Centros constituídos por entidades da sociedade civil que fazem parcerias com o Estado, com a tarefa de reconhecer, validar e certificar competências.

Pode considerar-se que em meados da década de 90, o debate político sobre educação em Portugal, contempla de modo consolidado a educação de adultos. O papel da educação não formal e informal na aprendizagem ao longo da vida, é assumido então como uma mais-valia, assim como o valor da relação da educação com a cidadania e a importância do conhecimento, na construção de uma economia mais competitiva. Surgem ofertas educativas e formativas que permitem alargar a participação dos adultos, reforçando de um modo geral a sua participação na sociedade. É valorizado o saber adquirido pela experiência e ao longo da vida, assim como a articulação entre competências escolares e competências de vida, articulação incentivada na dinâmica dos referenciais de competências chave.

Surge a Iniciativa Novas Oportunidades, que desde 2005 “acolheu” as principais ofertas do Programa s@ber +, ofertas que hoje em dia são da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), que é tutelada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Segurança Social.

O objectivo da Iniciativa Novas Oportunidades é dar um grande impulso à qualificação dos portugueses, com a preocupação centrada nas ofertas dirigidas aos jovens e aos adultos. Em particular aos adultos, procura-se dar espaço para recuperar, completar e progredir estudos, usando conhecimentos e competências adquiridas ao longo das suas vidas, o que se coloca em prática, no contexto informal do conhecido Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências). A estes adultos e paralelamente, tenta dar-se uma orientação, encaminhando-os para ofertas complementares de cariz profissionalizante.

Os Centros Novas Oportunidades vêm substituir os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, tendo agora novas funções relacionadas com:

- Encaminhar os adultos que procuram educação e formação
- Fazer o diagnóstico, a triagem e o encaminhamento dos mesmos

- Desenvolver o Processo de RVCC
- Realizar acções de formação complementar e de formação de curta duração
- Acompanhamento prospectivo dos candidatos certificados

As últimas três décadas, no que respeita a política e legislação sobre educação de adultos em Portugal, podem considerar-se décadas de “boas intenções” mas caracterizadas por um clima de desorientação, marcado por políticas avulsas e pouco consistentes. A educação de adultos, tem-se mostrado, em Portugal,

ao longo das últimas três décadas, um campo profundamente marcado por políticas educativas descontínuas (...). A descontinuidade releva da ausência de um fio condutor, minimamente estável, das políticas educativas. As lógicas político-educativas, as prioridades, as dimensões organizacionais e administrativas, mesmo os elementos de ordem conceptual mudam com frequência, interrompendo ou abandonando certas políticas para dar lugar a outras e assim sucessivamente (Lima, 2005, pp.31-32 citado em Cavaco, 2009, p. 143).

3. Considerações finais

Começando pelas inúmeras mudanças na Direcção-Geral e passando por uma grande distância entre o que deveria ser e a realidade, a educação de adultos em Portugal foi durante um longo período, perdendo autonomia em relação a outros domínios do sistema educativo. Em meados da década de 90, o debate político dá-lhe visibilidade podendo considerar-se que nunca mais deixou de ser “visível”. Contudo, é num ambiente com profundas contradições que a promoção do direito à educação de adultos em Portugal através das políticas públicas “vive” ao lado de outras prioridades, desafios, problemas, uns económicos, outros sociais, conduzindo a uma inevitável pergunta que nos leva a 34 anos atrás: o que se conseguiu cumprir da Constituição de 1976?

De forma sucinta, apresentam-se alguns acontecimentos que poderão ajudar a organizar as ideias, para uma reflexão sobre a questão que se levanta:

1975: Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA)

1979: Responsabilização do Estado na extinção do analfabetismo

1986: Promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (sistema educativo passa a incluir, o pré-escolar, o escolar e extra escolar)

1987: Extinção da Direcção Geral de Educação de Adultos

1989: Criada a Direcção Geral de Extensão Educativa

1990: PRODEP I (1990-1993) - aumentar a escolaridade obrigatória para 9 anos

1993: Extinção da Direcção Geral de Extensão Educativa, cria-se o Núcleo do Ensino Recorrente e Educação Extra-Escolar

1994: PRODEP II (1994-1999), apoio às formações de segunda oportunidade

1997: Unesco: “Aprender em idade adulta: uma Chave para o século XXI”

1998: Criado o Grupo de Missão para o Programa para o Desenvolvimento da Educação e Formação de Adultos

1999: É criada a Agência Nacional para a educação e Formação de Adultos (ANEFA), cursos EFA para adultos com mais de 18 anos, aprovado o Plano Nacional de Emprego

2000: PRODEP III (2000-2004), aparecem os primeiros Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (CRVCC)

2002: Extinção da ANEFA, cria-se a Direcção-Geral de Formação Vocacional (DGFV)

2007: Extingue-se a DGFV e cria-se a Agência Nacional para a Qualificação, alarga-se o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências ao nível secundário

Parte 4

Reflexão sobre a minha experiência profissional na educação: professora e formadora

1. Ano Lectivo de 2009/2010

O presente existe, porque existe um passado...

Penso, logo existo, e é nesta existência que me começo a envolver, a perder, para me tentar encontrar. Não é fácil pensar em mim, no que fui e no que sou, mas é um desafio que se impõe. Como me tornei na formadora que sou hoje? Porque penso o que penso? Como aprendi o que sei?

Início o ano lectivo 2009/2010, em Setembro e como formadora em mais do que uma instituição. Sou formadora de Matemática Para a Vida no Centro Novas Oportunidades do Instituto do Emprego e Formação Profissional de Sintra (extensão de Cascais), sou formadora de Sociedade Tecnologia e Ciência em dois cursos, EFA - Secundário (Técnicas de Organização de Eventos e Técnicos de Agências de Viagem e Turismo) no Instituto do Emprego e Formação Profissional de Sintra e sou formadora de Matemática para a Vida num curso EFA – B3 (Práticas Comerciais) no Sindicato dos Profissionais de Seguros de Portugal, estando portanto, profissionalmente inserida no sistema educativo português e concretamente na área de educação de adultos, estando, todas as actividades que realizo profissionalmente, inseridas na Iniciativa Novas Oportunidades. Trabalho só com adultos. Sou formadora de adultos. Recordo aqui, por trabalhar na área de educação de adultos, a definição de educação de adultos adoptada na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, em 1976 e que ainda permanece como referência:

(...) O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente (Unesco, 1976 citada em Canário, 2007, p.212).

Ao reflectir sobre esta definição, encontro a sua actualidade nos grupos de adultos que acompanho neste ano lectivo. De facto e sem excepções, todos os formandos de forma mais ou menos consolidada, manifestaram no início da formação e na sequência da apresentação, de que nunca abdiquei em nenhum grupo que acompanhei, por achar fundamental conhecer, ainda que superficialmente, cada pessoa com quem vou partilhar conhecimento, que estavam ali para desenvolver as suas aptidões, enriquecer os seus conhecimentos, em alguns dos casos melhorar as suas qualificações técnicas ou profissionais ou para lhes dar uma nova orientação, manifestando todos eles, a vontade de evoluir as suas atitudes, ou o seu comportamento, com o objectivo de se desenvolverem como seres humanos mais capazes de uma participação consciente, no desenvolvimento sócio económico e cultural de Portugal e da Europa principalmente. A procura de mais independência e controle do mundo que os rodeia, foi identificada em todos eles, o que a meu ver, mostra terem consciência de uma realidade que se identifica quando se lê:

A preparação que até um passado recente era adequada a um estágio de vida relativamente estático, já não é suficiente para uma participação sustentada do mundo moderno, onde o adulto se confronta com uma necessidade de aprendizagem constante subjacente às múltiplas mutações inerentes às sociedades actuais (Teixeira e Fontes, 1996, p.290 citados em Cavaco, 2002, p.16)

Ora, esta consciência demonstrada pelos meus formandos, é partilhada por mim, considerando-a fundamental para desempenhar as minhas funções de formadora, que exigem sem qualquer dúvida, nesta fase da educação em Portugal uma “rápida” adaptação, que não existindo, pode comprometer o exercício das minhas funções. Mas, na tentativa de perceber, em que meio (o da educação de adultos) me movimento realmente, e isto, para começar a perceber de forma mais consistente, as novas exigências para me poder “manter no terreno de formadora de adultos”, atitude, que no mínimo será sensata, faço uma viagem de 24 anos no tempo, chegando a 14 de Outubro de 1986, data em que é publicada no Diário da República a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (lei 46/86) que tinha sido aprovada pela Assembleia da República a 24 de Julho do mesmo ano, e que é considerada normalmente, como elemento de peso e de viragem na história recente do sistema educativo português.

Sei agora, que a Lei de Bases do Sistema Educativo, está organizada em 9 capítulos e 64 artigos, que se debruçam com pormenor sobre tudo o que diz respeito ao sistema de ensino, sendo o seu conjunto, e na opinião de Rui Canário “particularmente económico e omissivo

no que se refere à educação não formal” (Canário, 2007, p.219). Pode continuar-se a ler que,

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, criando um quadro normativo global, estruturado e coerente, representou o ponto de referência fundamental para a concepção e desenvolvimento de um processo de Reforma Educativa que iria marcar a agenda da educação em Portugal, até aos meados dos anos 90 (p.221),

podendo concluir-se, que a Lei de Bases do Sistema Educativo, é uma referência a favor da educação em Portugal. A este respeito e não esquecendo que esta Lei, “esquecia” definir políticas e modalidades de educação não formal, Rui Canário, reconhece na mesma reflexão que, “ o “eclipse” dessas vertentes educativas não encontra paralelo na riqueza e amplitude dos estudos que foram posteriormente realizados, operacionalizados em recomendações e propostas concretas, apresentadas aos órgãos de decisão política” (p. 221). Convém aqui referir, que foi a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que organizou um grupo de trabalho (formado por Alberto de Melo, Licínio Lima, Lisete de Matos, Manuel Lucas Estêvão e Maria Amélia Mendonça, e que pôde contar com a colaboração de Amélia Vitória Sancho), com o objectivo de se fazer um relatório sobre a “Reorganização do subsistema de educação de adultos” (Lima e outros, 1988 citado em Canário, 2007, p.221) e que foi apresentado em Janeiro de 1988 à CRSE, um ano depois do início dos trabalhos. Este relatório, reconhece a importância decisiva dos processos educativos não formalizados, referindo que a intervenção educativa, deve ir para além das instituições especializadas na transmissão do saber, realçando também a importância das culturas locais e das iniciativas de base, considerando-as, “ indispensáveis à prossecução de qualquer programa sério e consistente de educação de adultos;” (Canário, 2007, p.222), assim como propõe que, “ seja levada “ às últimas consequências” o reconhecimento de que grande parte dos saberes precisa de ser encontrado “ na própria sociedade, graças a projectos educativos que saibam associar formação, investigação e acção” ” (Canário, 2007, p. 222). Continuando a referir-se a este relatório, Rui Canário escreve:

O relatório do grupo de trabalho finaliza com a apresentação de uma proposta apresentada sob a forma de uma “estratégia integrada de desenvolvimento da educação de adultos em Portugal” (p. 220-222) que sintetiza aquilo que o Grupo de Trabalho entendia deverem ser as “ principais linhas de força” a que deveria obedecer a “ reforma do subsistema de Educação de Adultos, no quadro geral do sistema educativo português.” Nessa proposta de reorganização de um subsistema de educação de adultos “não subjugado ao sistema

escolar” incluem-se medidas estruturantes e de largo alcance, como é o caso, quer da proposta de criação de uma Universidade Aberta, quer da proposta de criação de um Instituto público de educação de adultos, vocacionado para a promoção da investigação e da formação de formadores (Canário, 2007, p. 223)

Ora, esta proposta de uma estratégia integrada, surge com um “Plano de Emergência” que tem como principal objectivo, elevar o nível educativo da população portuguesa, dando uma segunda oportunidade a jovens e adultos, e que aparece na sequência de um diagnóstico, que Rui Canário, em 2007, considera particularmente interessante, por se tratar de uma antecipação de quase trinta anos, do diagnóstico, que em 2005 veio suportar a apresentação e justificação do programa governamental “Novas Oportunidades”, que foi apresentado publicamente no dia 14 de Dezembro, tendo sido uma iniciativa dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Solidariedade Social. Há que reconhecer, que 30 anos, é muito tempo de atraso, para se dar o real valor, a realidades pertinentes na Educação, ajudando-me esta observação de Rui Canário, a perceber, que a dinâmica da educação de adultos, e a educação de um modo geral, confronta-se em Portugal, nos nossos dias, com “obstáculos” presentes, mas também com “obstáculos” passados, e estes últimos, envolvidos em “traumas” característicos de “problemas” acumulados.

Antes de passar a apresentar algumas linhas gerais sobre o Programa Novas Oportunidades, a que estou ligada neste momento, não quero deixar de referir a ANEFA (Agência Nacional de Educação de Adultos), que foi criada em 1999 como já se referiu, e surge no terreno, para tentar dar uma resposta à acelerada transformação da sociedade portuguesa. Ainda pude como formadora, ter algum contacto com cursos acompanhados pela ANEFA, que deixou marcas no terreno, apesar da sua breve existência. A nível de materiais desenvolvidos, e com inovação, em relação a referenciais de acções de formação com que trabalhei, foi precisamente com a ANEFA, que senti, o que posso considerar de inovar. É precisamente esta ANEFA, que de algum modo tem “continuidade” no Programa Novas Oportunidade. Nos referenciais com que hoje trabalho, identifico uma linha orientadora, a meu ver, bastante positiva, e marcada pela linha orientadora, que tive oportunidade de conhecer na ANEFA.

O Programa Novas Oportunidades, tem como objectivo, combater os baixos níveis de escolaridade da população portuguesa, enquadrando duas vertentes: uma que pretende criar Oportunidades Novas para os Jovens e outra que pretende criar Novas Oportunidades para os Adultos. Em relação aos jovens, pretende-se que atinjam pelo menos o 12º ano de

escolaridade, existindo um reforço paralelo do ensino profissionalizante de dupla certificação (certificação escolar + qualificação profissional) que é o caso de todos os cursos EFA que acompanhei neste ano lectivo de 2009/2010. No que respeita aos adultos, pretende-se dar oportunidade de obter o 12º ano a quem já está inserido no mercado de trabalho. No terreno, tudo isto é operacionalizado com, por um lado o Sistema RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), que pretende reconhecer e validar saberes e competências adquiridas ao longo da vida de cada adulto, e por outro com a intensificação da oferta de Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) que procuram caminhos adequados a cada adulto. Estes Cursos EFA para além de conferirem dupla certificação podem proporcionar apenas, a certificação escolar ou a profissional.

Em Portugal, nos anos mais recentes, foram criados CRVCC (Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) que tiveram uma rápida e exponencial expansão. Na sequência destes Centros, surge a unidade fundamental do Programa Novas Oportunidades, o CNO (Centro Novas Oportunidades), sendo um deles o CNO onde trabalho, o do IEFP de Sintra.

Neste momento, todo o trabalho que desenvolvo no IEFP, está pois inserido neste contexto das Novas Oportunidades, que tudo indica, será o eixo central da política educativa para os próximos anos e a concretizar através do Programa Novas Oportunidades já referido.

Depois desta breve análise do ambiente educativo onde exerço a minha profissão neste ano lectivo, é com entusiasmo que começo a reflectir sobre a formadora que sou hoje, sendo impossível esquecer as dezenas de vezes que convidei outros adultos a fazer algo idêntico. A experiência adquirida nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008 no Centro Novas Oportunidades do Instituto de Educação Tecnológica de Cascais, onde tive o primeiro contacto com um CRVCC, sendo a responsável da área de Matemática Para a Vida do nível básico (RVCC BÁSICO), foi determinante, para assumir com determinação e confiança o trabalho do CNO do IEFP, que realizo hoje em dia. Quando comecei, estava dentro da dinâmica geral de um CNO e em particular da dinâmica da área de Matemática Para a Vida. Com bastante liberdade para “gerir” o meu trabalho, pude no primeiro CNO, desenvolver actividades que se mostraram produtivas no levantamento de competências (e que sempre procurei, situar dentro da linha dos referenciais de competências chave), que mais tarde teria que validar ou não (estas actividades são também usadas neste ano lectivo, o que tem facilitado o meu trabalho). A descodificação dos referenciais, que era

fundamental para colocar os adultos dentro da dinâmica do RVCC, era feita no CNO do IETC, sempre com uma adaptação ao grupo. Aqui, a flexibilidade permitida, era determinante na aproximação aos adultos, assim como no sucesso do desenvolvimento do Dossier de cada um deles. Uma boa descodificação, acompanhada por mim com calma e dedicação, tinha pelo menos o mérito, de fazer os adultos continuar no Processo por mais algum tempo. Em relação ao referencial de competências chave, devo referir, que se pudesse fazia algumas alterações. Sempre senti, que o referencial ganharia, se conseguisse ser entendido mais facilmente pelos adultos a quem obrigatoriamente se tinha de entregar. A descodificação ajudava, mas era muito frequente os adultos continuarem com problemas na sua leitura, que acabava por ser muito superficial. Neste aspecto os adultos estavam muito dependentes do acompanhamento, o que me parece fugir da dinâmica inicial pretendida com a elaboração dos referenciais. O facto de conhecer muitos adultos num reduzido espaço de tempo, deu-me a oportunidade de conhecer mais reacções, mais maneiras de pensar, de agir, de reflectir, posso afirmar, que foi sendo formadora de adultos no Processo RVCC Básico, que comecei a perceber, como me deveria relacionar com eles para ter sucesso na comunicação, nunca tive formação específica para trabalhar com o tipo de adultos que iam chegando ao Processo RVCC Básico, mas quantos mais adultos acompanhava, mais sensibilidade ia tendo para os próximos, e mais acreditava, que sem a escolaridade obrigatória existiam muitos adultos com competências para gerir a sua vida e para intervirem na sociedade de modo positivo, matematicamente e não só. A minha primeira experiência no CNO do IETC ajudou-me de modo determinante, neste ano lectivo, já que constituiu uma “intensa” experiência, permitindo que eu tomasse consciência de algum sucesso a trabalhar com adultos, assim como de ser uma formadora com capacidade de improvisar com alguma rapidez, de ajudar qualquer adulto a compreender o Processo RVCC, de ajudar os adultos a acreditar que vale a pena pensar, conseguir chamar a atenção para coisas a melhorar e fundamentalmente uma formadora que acredita na capacidade dos portugueses para melhorarem a sua vida. Paralelamente a toda esta experiência adquirida no terreno, no primeiro CNO, cada dia de formação, deste ano lectivo, foi também momento de crescimento. E continuando a minha reflexão, concluo por exemplo, que continuo a ter bastante facilidade, no estabelecimento de uma relação pedagógica com os adultos deste ano lectivo, o que tem favorecido a aquisição de conhecimentos e competências por parte deles. É com certa vaidade que sinto a relação que fui tendo com todos estes adultos. Considerando a relação pedagógica, um espaço pluridimensional que se pode, apesar das diferenças que contém, transformar num

ecossistema de saberes e de afectos, que permita o desenvolvimento integral dos seres humanos, sinto-me confortável quando recordo o ambiente vivido com estes “meus” adultos. Com todos eles, tentei sempre e na verdade com bastante naturalidade (acho que faz parte da “minha maneira de ser”), comunicar de forma autêntica sem negar a partilha de valores, a expressão de afectos e emoções. Com um cuidado especial no primeiro encontro, para que ficasse evidente que íamos “trabalhar em conjunto”, “pensar em conjunto”, consegui sempre de sessão para sessão, uma empatia, que quase sempre acabou de parte a parte, com a saudável saudade de quem gostou de partilhar.

Posso também na minha reflexão concluir, e acho muito importante reflectir sobre este assunto, que reúno o domínio técnico actualizado relativo à área de formação em que estou a trabalhar. Em relação a este ponto, posso afirmar que a minha licenciatura em Matemática Aplicada me forneceu conhecimentos suficientes para acompanhar a Matemática Para a Vida do nível básico (necessária para os adultos do CNO e do curso EFA – B3 (Práticas Comerciais) do Sindicato dos Profissionais de Seguros de Portugal. A experiência como professora no ensino formal, mais a que adquiri com as explicações que dei, ainda como aluna da faculdade e depois ao longo da minha vida de professora e formadora, tem sido também uma mais valia para o meu desempenho. Hoje em dia, sinto que os conceitos matemáticos ao serem trabalhados, questionados, preparados para serem transmitidos, vão formando um todo consistente, que nunca se perde. A repetição de tarefas neste caso, melhorou a meu ver, as minhas competências no domínio da matemática, muito em particular, o domínio dos conceitos mais trabalhados. É curioso sentir, que certos “assuntos” trabalhados na faculdade, só nos últimos tempos surgem na minha vida como verdadeiramente úteis e verdadeiros trunfos para a comunicação com os adultos. Quantas vezes, na sala de formação recordei e partilhei com os adultos, ideias trabalhadas nessa altura, que apesar de não puderem ser entendidas por todos (ou pelo menos entendidas na sua totalidade), foram a chave de um momento “mágico”, que foi mágico precisamente porque se transformou em motivação, contra o que eu poderia esperar. De certo modo, senti que era a ciência e o seu fascínio, que estava ali, a desempenhar o seu papel. E também é por isso, que nunca deixo de colocar desafios, que de algum modo ajudem a pensar. Muitos adultos, com que me tenho cruzado neste ano lectivo, já não paravam para “pensar” há muito tempo, e mesmo sabendo que aqueles momentos são insuficientes (infelizmente), para ajudar verdadeiramente a crescer, há quem consiga, acordar, o que sinceramente, já é gratificante. É bom sentir isto!

Deixando um pouco a matemática, vou reflectir sobre a situação em relação aos conteúdos que tive de desenvolver em STC (Sociedade Tecnologia e Ciência) com os grupos EFA – Secundário. Aqui os conhecimentos matemáticos foram usados muito pontualmente e apenas quando o tema a desenvolver, exigia algumas bases matemáticas. Os conceitos de notação científica, código binário, introdução ao estudo dos grafos, como fazer uma planta de uma sala à escala e a aplicação do método de Hondt, foram os temas mais importantes onde os meus conhecimentos de matemática me “facilitaram” a vida. Registo, que verifiquei em muitos adultos, “lacunas” em relação a conhecimentos matemáticos relacionados com a escolaridade obrigatória e úteis para se controlar o dia-a-dia, assim como pude observar a falta de agilidade mental e a fraca capacidade de explicar raciocínios, por escrito e oralmente. Convém aqui referir, que está previsto na lei, por exemplo, que STC (Sociedade Tecnologia e Ciência) tenha um formador licenciado em Direito. Com isto fica claro, que todos estes últimos temas matemáticos referidos, podiam perfeitamente ter de ser apresentados por alguém licenciado em Direito, situação que aconteceu com colegas meus e que possivelmente para mim foi tarefa mais fácil. Não foi preciso iniciar esta reflexão para perceber, porque aceitei ser formadora de STC. Como conhecia razoavelmente bem o referencial de RVCC – Secundário (por curiosidade e contacto com colegas), que serve de orientação aos EFA – Secundário, aceitei o desafio, ia viver uma experiência nova, o que me agradava. Já no terreno e com troca de experiências com outros colegas, comecei a viver a preparação de temas, com exigências que passavam por “rapidamente” ter que falar de temas que não dominava. É interessante verificar, que o esforço exigido criava sempre uma dinâmica especial, os formandos pesquisavam, eu pesquisava, ambos organizávamos as ideias e cabia muitas vezes aos formandos a tarefa da apresentação dos temas. Existiu nesta altura, sem dúvida, uma união de esforços na sala de formação, que nunca tinha vivido. Durante esta formação, tive preocupações que nunca tinha tido. Será que é isto que se pretende? Será que estou a desempenhar bem as minhas funções de formadora? Ainda hoje continuo a minha reflexão em relação a este assunto, por pensar que exige de todos os intervenientes (ANQ, mediador, formadores, formandos) uma reflexão séria, caso se queira melhorar a eficiência da formação nos cursos EFA, e por agora, apenas encontro a satisfação de saber, que todos os formandos, a quem transmiti desde o início e com frontalidade toda a dinâmica que me pareceu ser exigida (não existiram grandes orientações iniciais), se sentiram apoiados, considerando uma mais-valia a minha orientação. A propósito desta situação e conforme defende Dumond:

a formação experiencial é um espaço de liberdade que permite a cada um fazer coisas para além daquelas que os outros decidiram para si. É deste modo que o indivíduo tem um papel fundamental na formação experiencial, sem no entanto excluir as mais-valias provenientes de guias e orientadores de trabalho (Dumond, 1991, p.108 citado em Cavaco, 2002, p.116).

O trabalho realizado com os cursos EFA Secundário, exigiu um esforço, com um balanço que considero positivo e sobre o qual já reflecti, estando mais capaz de compreender a experiência vivida, o que vai ao encontro do que defende Vermesch quando afirma que:

Em todas as experiências há três tempos: o tempo da preparação (de antecipação, observação, planificação); o tempo de realização da tarefa; e o terceiro tempo, o do retorno reflexivo sobre a experiência, porque viver uma experiência não é suficiente, para que esta seja explorada, compreendida e eventuais lições possam ser retiradas (Vermesch, 1991 citado em Cavaco, 2002, p.116).

Se começasse agora um curso EFA Secundário, estaria mais preparada para enfrentar os primeiro e segundo tempos.

Ao continuar a reflexão sobre a formadora que sou hoje, penso que reúno competências na área da comunicação, que têm proporcionado ambiente facilitador do processo de aprendizagem. Ao longo da minha vida, particular e profissional, fui percebendo que tinha uma característica, a de ser uma boa ouvinte. Eu gosto de facto de ouvir as pessoas, considero-me uma pessoa com bastante paciência, mas também gosto de falar. Ora, penso que estas duas características, são facilitadoras da comunicação, o que tem sido uma mais-valia para mim no acompanhamento dos grupos deste ano lectivo. Em quase todos eles, já precisei de estabelecer uma confiança especial com alguns adultos, para que o processo de aprendizagem não sofresse uma regressão ou mesmo, em alguns casos, fosse interrompido. Foi a capacidade de ouvir até ao fim o ponto de vista dos adultos, de tentar perceber exactamente o que se passava, de esperar a altura ideal para ter uma conversa, de ter a coragem de os defender, de olhos nos olhos apontar atitudes menos correctas, de olhos nos olhos dizer que acreditava nas suas capacidades, de dizer parabéns tem aqui um bom trabalho, ou parabéns pelo esforço mas precisa de trabalhar mais, foram sempre atitudes nesta linha, que me fizeram criar laços, cativar, de modo a conseguir definitivamente um ambiente facilitador da aprendizagem.

É também inegável que a minha orientação no sentido do “vamos pensar em conjunto” (que registo também por escrito nas fichas de trabalho que convido a fazer), tem sido positiva. Tenho conseguido perceber que os adultos em todos os grupos, se sentem mais à vontade fazendo parte de um todo. Um todo que nunca abdiquei de “espicaçar” para que depois, e individualmente, cada um encontrasse um nível de participação onde se sentisse confortável para iniciar ou continuar o seu processo de crescimento.

Mas a formadora que sou hoje, começou a existir bem mais cedo, porque acreditando que todos os seres humanos, e por isso também eu, somos portadores de saberes que foram adquiridos ao longo da nossa vida, eu sou “fruto” de um ambiente familiar, social que de algum modo me “moldou”. Fui crescendo com os meus quatro irmãos, com uns Pais dedicados a todos nós. Uma Mãe dedicada à família e um Pai perdido quase sempre entre livros, poemas, problemas de engenharia civil (construção de pontes, de cais, portos ...), aulas de geometria descritiva na faculdade, teoremas matemáticos, legislação, filósofos, religião e tantos outros temas.

O facto de o meu Pai ter sido filho único e ter vivido num ambiente, que na minha opinião nunca o deixou verdadeiramente ser ele próprio, tem sido objecto de reflexão nos últimos anos, e muito em particular quando tento perceber a pessoa que sou hoje. Acreditando que a sua vida profissional o preenchia e que encontrava nela um refúgio, não resisto a pensar que se ele tivesse tido outra infância, muitas coisas teriam sido diferentes, tanto a nível profissional como particular. Eu gostava que a vida o tivesse ensinado a ser optimista e que ele tivesse percebido o valor de uma verdadeira comunicação, que não conseguiu ter comigo. E agora eu pergunto, e eu, se tivesse tido outra infância, seria a formadora que sou hoje? Talvez não, talvez nem fosse formadora, pelo menos de matemática e isto porque sempre gostei de desporto, de dança, áreas que nunca foram particularmente acarinhadas, principalmente pelo meu Pai que tinha sempre a última palavra em relação a estes assuntos. Penso que não minto se disser que fui influenciada por ele, ao escolher o curso de Matemática (que coloquei em 2º lugar quando concorri à Faculdade) e aqui lembro-me da real pressão que senti, quando na Faculdade de Ciências do Porto um seu antigo Professor descobriu que eu, agora sua aluna, era a filha do Alberto. A bitola era alta e a minha motivação não a acompanhava. Fiz o curso de Matemática, não podendo dizer que no seu todo me deu um grande prazer, mas hoje reconheço que o facto de o ter acabado, me dá o mérito de não desistir facilmente das coisas que começo e não tenho também dúvida da aquisição de competências durante o tempo que “vivi” na Faculdade. Foi uma experiência

de que já tirei lições para ser formadora neste ano lectivo. Também penso que podia (será que podia?) ter tido uma postura de mais “força” se de facto o meu desejo fosse seguir outro caminho. A minha “passividade” dessa altura é hoje transformada em determinação, sempre que quero muito atingir um objectivo. Quando penso isto, percebo que os meus “gostos” não estavam bem definidos naquela idade. Se fosse hoje, acho que escolhia outro curso. Talvez Psicologia.

Com uma Mãe presente e um óptimo relacionamento com crianças, foi fácil eu pensar em ser Mãe. Uma grande paixão ajudou, tornando essa fase, uma das melhores da minha vida e que de modo determinante me ajudou a crescer. Toda a experiência adquirida, primeiro como mulher do Francisco, depois como mulher do Francisco e mãe do Miguel, e finalmente como mulher do Francisco, mãe do Miguel e mãe da Francisca, tornou-me mais forte, com mais capacidade de intervenção, com mais poder de decisão, com mais conhecimentos sobre mim própria, descobrindo capacidades e gostos novos. E tudo isto, tem sido fundamental para que no dia-a-dia, desempenhe o meu papel de formadora, onde a capacidade de intervenção e o poder de decisão, fazem a diferença no acompanhamento dos adultos, que para ser feito com qualidade, exige hoje em dia alguns sacrifícios. A política das Novas Oportunidades não tem facilitado o trabalho dos formadores. A pressão dos números existe, o que a meu ver, contribuiu definitivamente para baixar a qualidade do Processo RVCC. Será um mal necessário? Não sei.

A formadora que sou hoje, iniciou o seu percurso no ensino, no ano lectivo de 1997/1998 e do ponto de vista profissional, este é um período muito importante em que comecei a ser “moldada” e a “moldar-me” profissionalmente.

2. Ano Lectivo de 1997/1998

No ano lectivo de 1997/1998 eu decidi ser professora, e como Mário Dionísio escreve, “A necessidade aguça o engenho ou, pelo menos, espicaça a ousadia” (Dionísio, 2001, p. 16). No meu caso, a necessidade não se impunha exactamente naquele momento, mas avizinhava-se, e eu considerava-o a altura ideal para começar a trabalhar fora de casa, cedendo finalmente ao desafio de amigos Professores, que sempre que podiam, manifestavam a opinião de eu ter jeito para essa profissão. Até aí e com uma grande satisfação, tive o privilégio de acompanhar, segundo a segundo, o crescimento dos meus dois filhos, que fazem diferença de um ano e meio. Neste período e de uma forma muito natural senti sempre uma grande empatia com tudo o que dizia respeito à Educação em

Portugal, tentando seguir, com particular interesse e como cidadã comum, todo o Sistema Educativo; participei sempre em todas as reuniões da escola dos meus filhos, fui uma das fundadoras da Associação de Pais da Escola EB1, N° 2 do Murtal, de que fui Presidente até a minha filha mais nova sair de lá, e fui a representante dos Pais das turmas dos meus dois filhos, durante os seus 2º e 3º ciclos.

Quando coloquei a hipótese de ser professora, fui perguntando a mim própria, se estaria pronta psicologicamente para essa tarefa e recorro-me de não ter grandes dúvidas. Estava mesmo decidida. O curso da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, licenciatura em Matemática Aplicada, que acabei em 1989, permitia-me apenas, concorrer ao concurso de professores, com habilitação própria. A escolha do Ramo Educacional nunca tinha estado no meu horizonte, tendo optado sem qualquer dúvida, pelo ramo da Matemática Aplicada. Concorri e fui colocada numa escola perto de casa. E em Setembro de 1997, lá estava eu a entrar pela primeira vez na Escola E.B. 2,3 de Santo António na Parede. De mãe a tempo inteiro, ia de facto, passar de “repente” para professora de Matemática. E foi nesse ano que senti o mesmo que Mário Dionísio: “pela primeira vez, me vi em frente, não de um aluno, mas de grupos deles, exclusivamente entregues à minha orientação (eles e eu...), que não podia ser outra, como nestes casos tem de acontecer, senão aquela que, como aluno, tinha recebido. Mas orientação? Que orientação era essa? O exemplo dos piores, recusava-me a segui-lo. E o dos melhores, onde tinha eu saber e experiência, para isso?” (Dionísio, 2001, p.17). Nesta Escola, iniciei a minha aventura, no ensino formal, verificando hoje, que essa fase, contribuiu de forma decisiva para a formadora que sou hoje. Eu gostava de estar com os alunos, gostava da Escola e de toda a sua dinâmica! Hoje mais do que nunca, reconheço que é importante gostarmos daquilo que fazemos.

Aqui, na escola de Santo António, encontro um Concelho Executivo presidido pelo Dr. José Gouveia, homem com ligações ao Teatro e que juntamente com outros seus colegas que não posso esquecer pela dedicação demonstrada (Anabela Mourão e Luís Bernardo), me dá apoio e liberdade, fazendo-me sentir bem naquele espaço onde dava os primeiros passos. Relembro com orgulho “a minha turma”, aquela com quem gastava mais tempo por ser directora de turma. Eu era a DT e eles eram “os meus alunos”. Com estes alunos comecei a sentir o gosto de partilhar a Matemática que tinha aprendido, por eles aprendi a organizar ideias, a preparar aulas, a gerir conflitos, a preparar actividades desportivas. Com eles, comecei a ter uma noção muito mais clara da sociedade onde vivia, cheia de injustiças e diferenças sociais. Com eles, comecei a conhecer algumas causas do insucesso escolar,

com eles percebi que quando os seus pais passam a ter confiança em nós professores, tudo é mais fácil e começa a ser possível a comunicação a favor do aluno. Com eles, aprendi que tinha a capacidade e a coragem de inovar e que a inovação exigia muitas vezes delicadeza e sensibilidade. Com eles, percebi o poder de cativar alguém. Com eles, comecei a sentir o prazer de “ganhar” “determinadas lutas”, lutas diferentes, das que já tinha ganho como mãe. Com eles, tomei banhos de juventude todos os dias.

A experiência profissional adquirida neste primeiro ano de trabalho, foi fundamental, para toda a minha vida profissional, que nos anos lectivos 1998/1999 – 1999/2000 passou também pelo ensino formal.

Em jeito de reflexão final sobre este ano lectivo, organizo as ideias do seguinte modo: não tirei nenhum curso para ser mãe, assim como quando estudei matemática, não escolhi a profissão de professora, por outro lado, consegui ser mãe e consegui ser professora. Logo, concluo que consegui desempenhar estas duas tarefas sem formação específica. Então, identifico-me como uma adulta, que através, principalmente da experimentação e da observação, se adaptou a situações novas, cumprindo directivas, experimentando, imitando, reflectindo, usando criatividade, e tudo isto, mais ou menos conscientemente, conforme as situações.

3. Anos Lectivos de 1998/1999 e 1999/2000

Durante estes anos lectivos, estive ligada ao ensino formal, em mais duas escolas, a Secundária Quinta do Marquês em Oeiras e a Secundária de Cascais, em Cascais, chegando a esta última, com mais experiência e onde o desafio matemático aumentou. Adaptei-me facilmente ao nível secundário tendo tido o privilégio de ser directora de turma de um 11º ano que não esqueço. O relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais teve um balanço muito positivo. Cresci sem qualquer dúvida com estas duas experiências, conheci novas dinâmicas no ensino, consolidei a ideia que tinha, de conseguir ensinar matemática e de me relacionar com certa facilidade com toda a comunidade escolar. Fui aprendendo a gerir a vida particular, tendo cada vez mais exigência a nível profissional. Continuava a crescer e a gostar da escola como um todo.

Ao longo das três experiências como professora no ensino oficial, o modelo da educação formal, foi sendo interiorizado por mim no terreno e à custa das experiências que fui vivendo no dia-a-dia nas três escolas. Este modelo, sempre tutelado pelo Ministério da

Educação, compreende o sistema educativo institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado, dependendo, hoje em dia como na altura, de uma directriz educacional centralizada como currículo. Foi neste contexto que fui “convidada” a movimentar-me nestas três escolas onde fui professora. Durante três anos lectivos consecutivos, ano após ano, fui consolidando a sensação de me movimentar profissionalmente, com cada vez mais à vontade e gosto, descobrindo paralelamente, potencialidades no trabalho que ia realizando. É ainda no ano lectivo de 1999/2000 que tenho o meu primeiro contacto com a Formação, mantendo paralelamente, a actividade de professora do secundário até ao fim do ano lectivo.

4. Do Ano Lectivo 1999/2000 ao Ano Lectivo 2008/2009

Foi no ano lectivo de 1999/2000, que tive o primeiro contacto com o mundo da Formação, quando aceitei o convite do Instituto de Educação Tecnológica de Cascais (IETC), onde tive sempre responsabilidades na área da Matemática. Iniciei-me com grupos de Aprendizagem/Nível 3, que possibilitavam a equivalência ao 12º ano e contemplavam um estágio profissional, tendo passado sucessivamente por várias experiências ligadas ao Programa Novas Oportunidades (jovens e adultos de nível 2 e 3), cheguei a ser formadora num curso EFA ainda supervisionado pela ANEFA, como já referi anteriormente. O meu contacto com este Instituto acabou, quando estava a desempenhar funções como formadora, do já, CNO-IETC, e aqui faço questão de referir, que foi com alguma tristeza que me comecei a aperceber dos problemas da pressão dos números no Processo RVCC. A pouco e pouco as coisas foram “piorando”, manter o acompanhamento que os adultos mereciam, sem horas para o fazer, começou a causar problemas que definitivamente alteraram a qualidade do trabalho da equipa. O trabalho, deixou de poder ser feito com a mesma qualidade. Mas para chegar às Novas Oportunidades e viver toda esta situação, tive que no ano 2000, fazer a minha Formação Inicial Pedagógica de Formadores, que fui depois actualizando, de acordo com as regras estabelecidas, com Formação Contínua de Formadores. Estas duas Formações, que me deram acesso a dois Certificados de Aptidão Profissional, foram experiências valiosas, foram momentos de reflexão e “afinação” para a minha actualização como formadora. De ambos, consegui tirar boas lições. A partilha de experiências com os formadores e com outros colegas, o sentar do lado dos formandos, ajudou-me sempre, a saber ocupar com mais humildade e confiança a cadeira de formadora.

Foi no IETC, no ano de 2000, que comecei a ter contacto com a educação não formal, que desde o início, me pareceu um complemento importantíssimo da educação formal, complemento que inconscientemente tinha utilizado desde o início como professora, e principalmente quando fui directora de turma. Esta educação não formal, aparece implícita no articulado do artº 23 da Lei de Bases do Sistema Educativo:

A educação extra-curricular engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (LBSE, artº 23 citado em Canário, 2007, p.219),

e pode de uma forma genérica, identificar-se com toda a aprendizagem, “de coisas que não são ensinadas, ou seja, que não obedecem aos requisitos do modelo escolar” (Canário, 2007).

Como já foi referido ao longo deste trabalho, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, é um momento marcante no sistema educativo português, que surgindo no ano da adesão à União Europeia, marcado por alterações nos campos político e social, mostrou particular interesse, em “revolucionar” o sistema educativo português, para minimizar o atraso do país. Contudo é de referir, que a LBSE, não altera substancialmente a posição que a educação formal tinha no campo da educação, embora, seja verdade que, “representou o ponto de referência fundamental para a concepção e desenvolvimento de um processo de Reforma Educativa que iria marcar a agenda da educação em Portugal, até aos meados dos anos 90” (Canário, 2007, 221).

A minha experiência na educação não formal, é alargada quando aceito o convite do Departamento de Formação do Núcleo da Costa do Estoril da Cruz Vermelha Portuguesa, onde encontro um coordenador, o Tenente Armando Ferrão, que me marcou positivamente pela postura com que sempre lidou com os formadores e jovens adultos. As competências adquiridas nesta instituição foram de longe as que mais me marcaram e entusiasmaram no campo da educação de jovens e adultos. Vivi experiências muito ricas do ponto de vista humano, assim como alarguei a minha visão em relação à formação em Portugal, já que com as funções de coordenadora de turma, que exerci até ao momento do Departamento ter desistido da formação de jovens, pude sair da sala de formação e ter contacto com as entidades de estágio. Foi um outro mundo, a “abrir-me os olhos” para uma realidade na

educação de jovens e adultos, que a meu ver, não terá grande sucesso sem parcerias bem estabelecidas e bem estruturadas.

5. Reflexão final

Enquanto fui professora no ensino formal a situação da Educação em Portugal ao longo desses anos, nunca me fez sentir que valia a pena investir de modo decisivo, numa carreira de professora. Por outro lado, não me conseguia afastar do apelo inesquecível que havia em tantos olhos, de alunos com que me ia cruzando. Fui percebendo também, que era capaz de despertar interesse em muitos deles e que sem sombra de dúvida, todos eles, sem excepção, despertavam em mim o interesse de os ajudar a crescer. Comecei a ter consciência da importância humana e nacional da função do ensino, comecei a sonhar com uma escola diferente, comecei, com alguma determinação, a ter coragem de inovar, comecei a ter ideias diferentes das mais comuns na sala de aula e formação, e muito importante, comecei a perceber a real influência que um professor pode ter num aluno. Comecei a sentir mais responsabilidade. Comecei a perceber mais claramente que tinha deveres importantes a cumprir. Afinal tinha mais poder do que pensava, poder de intervenção na sociedade, poder para partilhar ideias, conhecimento, condições para observar e acompanhar alguns daqueles, que iriam fazer parte dos adultos de Portugal, dos adultos da Europa, dos adultos do Mundo.

Vieram depois as experiências com a educação não formal, com jovens e com adultos, uma nova fase da minha vida profissional, que acaba por me encaminhar para a reflexão que estou a fazer.

E reflectindo hoje, lembro-me de uma reflexão que fiz em 2006/2007, continuando a sentir que a Educação de Adultos em Portugal, com quem tive o primeiro contacto quase “sem dar por ela” é uma necessidade e um desafio. Necessidade, porque temos uma população ainda muito adormecida, que pude ir conhecendo, e que parece que esqueceu pelo menos, alguns dos seus direitos, a motivação parece diluída num todo, que sobressaindo, esconde as capacidades de um povo que acredito conseguir florescer e “progredir” se lhe derem essa oportunidade. A ignorância, é a meu ver uma das inimigas do bem estar das civilizações, ignorância que grande parte dos adultos com que me cruzei não querem ter. Um desafio porque continua a ser preciso um árduo trabalho para se ultrapassarem preconceitos, para se combaterem velhas ideias, porque é preciso ter coragem de inovar,

arriscar, ser diferente! E para inovar não é preciso desprezar ideias e trabalhos válidos anteriores, é preciso sim, saber encontrar neles a ajuda para essa inovação.

A minha vida profissional relacionada com as Novas Oportunidades, permitiu-me ver adultos melhorarem os seus conhecimentos, descobrirem capacidades, aumentarem a sua auto-estima, superarem depressões, sorrirem, melhorarem a capacidade de comunicação com os seus filhos, aumentarem a capacidade de controlar situações do seu dia-a-dia conseguindo ter mais espírito crítico. Tudo isto é positivo e contribui sem qualquer dúvida, para uma mais-valia dos Portugueses. Mas, e o Futuro? Esse fica na mão de quem tem poder, de quem está no terreno, de todos os intervenientes. Sem rigor, sem fiscalização séria, sem uma contínua procura de melhoramentos, o Programa Novas Oportunidades como qualquer outra iniciativa idêntica, ficará comprometido.

Com rigor e exigência e enfrentando com realidade a experiência que se vai adquirindo e nunca esquecendo que cada Adulto é único, trazendo consigo um passado e procurando o seu espaço no futuro, ainda acredito que se pode inovar em Portugal.

São todas estas experiências, e reflexões, que me têm ajudado a consolidar um pensamento, que mais ou menos inconscientemente fui alimentado ao longo da vida, o de que,

todo o homem é diferente de mim, e único no Universo; que não sou eu, por conseguinte, quem tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como o dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou (Agostinho da Silva, 1989 citado em Silva, p.115-116).

Este pensamento, hoje em dia, é sem dúvida um suporte cada vez mais forte, da minha postura enquanto formadora de adultos.

Analisando a minha experiência em “Educação” e “Formação”, duas realidades que se têm vindo a transformar, e que têm encontrado pontos de convergência, que continuam a ser objecto de reflexão e que a meu ver em Portugal procuram um equilíbrio no meio de forças e lógicas político-educativas, verifico que este pensamento de Agostinho da Silva, que, por o sentir é também meu, é pertinente para qualquer reflexão, que se queira fazer sobre educação em Portugal. Acreditando que este pensamento, faz parte da essência do desenvolvimento humano, a que ninguém pode “fugir”, mas que muitos podem manobrar,

sinto a responsabilidade, de o viver, muito em particular na formação com adultos e agora de um modo muito mais consciente.

A minha reflexão, sobre a formadora que sou hoje, não ficará completa, sem abordar a educação informal, que é segundo Coombs:

O processo que ocorre ao longo da vida, através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes: a partir das experiências quotidianas e da interacção com o meio ambiente – em casa, no trabalho e nas situações de lazer; a partir do exemplo dado pela família e amigos, das viagens, da leitura dos jornais e livros, escutando rádio, vendo filmes ou televisão. Em geral, a educação informal não é organizada, sistematizada nem sequer, muitas vezes, intencional, mas representa, até ao momento, a principal fatia de aprendizagem durante a vida de uma pessoa, mesmo para as que são altamente escolarizadas. O que o indivíduo aprende através da educação informal limita-se àquilo que o seu ambiente lhe pode oferecer (citado em Cavaco, 2002, pp.29-30).

Desde que nasci que sou influenciada pelo meio ambiente, começando com grande peso, na minha família até sair de casa dos pais, depois pela família, que já “pude” escolher, também pelos amigos, pelos professores, pelos livros, pelo cinema, pela televisão, pelas viagens e por tantas outras coisas. Tentando ser objectiva, a formadora que sou hoje é um todo inacabado, construído passo a passo, com experiências formais, não formais e informais. Posso dizer, que a minha grande aprendizagem profissional, se baseou na acção, na dinâmica da resolução de problemas que foram surgindo, e isto sempre com grande interactividade com os pares e os meus formandos. A capacidade de usar o que aprendi no sistema formal, tem-se mostrado também um elemento facilitador do meu desempenho.

Foi a minha Vida que me fez pensar o que penso hoje, foi a minha Vida que me ensinou o que sei hoje, foi a minha Vida que “moldou” a formadora que sou hoje.

PARTE 5

Estudo de caso: Projecto 9 – enquadrado num contrato local de desenvolvimento social (CLDS)

É objectivo deste estudo apresentar a dinâmica, a estrutura e os resultados práticos do Projecto 9 até meados de Outubro de 2010. A partir de documentação cedida pela Equipa Técnica do Projecto e algumas entidades Parceiras e de entrevistas não estruturadas (abertas), onde existiu sempre a preocupação de registar por escrito todas as notas que a memória permitiu, procura-se essencialmente avaliar o interesse deste tipo de projectos na educação de jovens adultos pouco escolarizados.

1. Adultos Pouco Escolarizados: Brevíssima reflexão

A designação de “adulto pouco escolarizado” surgiu em Portugal na década de 90 e como Cavaco (2009) refere, “quase sempre associado” a uma perspectiva de défice” (p.29). A designação tem acompanhado o nível estabelecido por cada país para a escolaridade obrigatória. Em Portugal, hoje em dia, um adulto com 18 ou mais anos e sem o 9º ano de escolaridade concluído é considerado adulto pouco escolarizado.

Dados oficiais do INE de 2001, analisados por Cavaco (2009) permitem afirmar, que 63% (5 milhões) da população residente em Portugal com 18 ou mais anos é pouco escolarizada, o que vem ao encontro da reduzida escolaridade da população portuguesa.

Alberto de Melo chama a atenção, para mudanças que se impõem, despoletadas pelo aumento de participação dos adultos pouco escolarizados na formação:

os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os percursos, os procedimentos, os assuntos, os métodos, os agentes, as agências, representam, entre outros, componentes de uma estratégia que, para assegurar uma real democratização, as deverá reinventar, sempre que se trate de atrair este vasto “não público”, e não apenas os já motivados e convictos dos benefícios de novos saberes e saber-fazer numa sociedade, como a actual, cada vez mais dirigida para, e pela, a sociedade do conhecimento (Melo, 2002 citado em Cavaco, 2009, p.550).

2. Introdução

Em Portugal, podemos dar conta de vários projectos e iniciativas, que tiveram consequências, em áreas e grupos sociais e etários da comunidade, onde foram implantados. Por exemplo, a nível comunitário, foram lançados os programas “LEADER” e “Pobreza”, e a nível nacional, o da “Luta contra a Pobreza”. Outras iniciativas existiram, como, programas urbanos, suburbanos, rurais, programas envolvendo crianças, jovens, mulheres, desempregados, deficientes, idosos, etc. No início dos anos oitenta (80-82), foi por exemplo, desenvolvido um projecto na aldeia de Fareginhas, do distrito de Viseu, o conhecido Projecto de Fareginhas, que foi enquadrado institucionalmente pela Comissão da Condição Feminina e que foi despoletado por uma intervenção na área da educação para a saúde, que visava concretamente a problemática do planeamento familiar. Este projecto,

Exemplifica como, a partir de um “ponto de entrada” particular (neste caso o planeamento familiar) é possível conduzir uma acção educativa globalizada que se confunde com um processo de desenvolvimento local e em que a formação de adultos tem um carácter estruturante (Canário, 2008, p.69).

Por detrás destas e de outras iniciativas, estão instituições como a Segurança Social, Centros de Saúde, Escolas, Universidades, Educação de Adultos, assim como também, autarquias, associações privadas ou empresariais e mesmo cidadãos.

Entre vários factores que contribuíram para que toda uma gama de iniciativas locais fosse surgindo, com mais ou menos êxito, destacam-se, por se considerarem pertinentes, os seguintes:

- Crise da soberania, provocada por lógicas supranacionais
- Novas funções atribuídas aos níveis regional e local
- Novas tecnologias
- Crise do Estado - Providência (incapacidade de resposta aos problemas económicos e sociais)
- Aumento da consciência e sensibilidade perante os problemas ambientais e da qualidade de vida

Em relação a Portugal, é importante referir que, para além destes factores de ordem mais genérica, não devem ser esquecidos alguns factores mais específicos, como é o caso da democratização após 1974, que conduziu a protagonismos acrescidos e com novos contornos por parte das autarquias locais. Não menos importante será a descentralização de certos organismos e serviços da Administração Pública, como também o regresso de emigrantes às suas terras de origem, factor de peso, principalmente entre 1974 e princípios da década de 80, e que veio tornar a população mais heterogénea, contribuindo para agravar os problemas sociais já existentes. A adesão de Portugal à Comunidade Europeia, em 1986, é também um factor a apontar, já que, colocou novos desafios ao país, criando a necessidade de definir e apoiar programas de âmbito regional e local, como é o caso do programa “LEADER” já referido.

Aceitando-se como consensual, que a educação desempenha um importante papel em qualquer processo de desenvolvimento, é fundamental que “o mundo” não desista de políticas integradas de desenvolvimento, que deverão sempre valorizar o “local”, encarado como um todo físico, social e cultural, onde a formação de adultos tem um sério contributo a ter em conta. A propósito de educação de adultos e desenvolvimento local, Rui Canário escreveu:

(...) o desenvolvimento local é, antes de mais, uma vontade comum de melhorar o quotidiano; essa vontade é feita de confiança nos recursos próprios e na capacidade de os combinar de forma racional para a construção de um melhor futuro. É aquilo a que se chama frequentemente a ‘cultura de desenvolvimento’: a situação atingida por uma população ao sentir-se e ao capacitar-se para analisar os problemas actuais, para pôr em equação necessidades e recursos, para conceber projectos de melhoria integrando as dimensões de espaço e de tempo e para, enfim, abranger com esses projectos finalidades de desenvolvimento global - pessoal como colectivo económico, cultural, sociopolítico (Melo e Soares, 1994, pp. 29-30, citados em Canário, 2008, p.65).

O encarar a educação como agente estratégico de desenvolvimento, não é uma ideia recente. Na segunda metade do século vinte, concretizaram-se a nível mundial, políticas que funcionaram a favor dessa ideia. Analisando o período, entre o final da segunda guerra mundial e finais da década de setenta, verifica-se, que houve uma evolução do panorama económico, que pausadamente foi influenciando um modelo desenvolvimentista inicial, que se identificou claramente com um modelo que privilegiou o crescimento económico, avaliado essencialmente com critérios quantitativos. Este modelo, “não conseguiu

corresponder às expectativas de um bem estar crescente e generalizado, à escala de cada país e à escala planetária, contribuindo para uma maior igualdade e maior justiça social” (Canário, 2008, p.62). Houve mesmo, como Canário relembra, quem considerasse em 1992 que se caminhava para um “suicídio colectivo” (Max-Neef, 1992, citado em Canário, 2008, p.62).

O primeiro choque petrolífero, no início dos anos setenta, originando uma crise económica mundial, acompanhada por uma grande disparidade, económica e social, entre países “ricos” e países “pobres”, assim como o crescimento das desigualdades, verificadas no interior das regiões e dos países considerados desenvolvidos em termos sociais e geográficos, vêm dar força, ao abalo crescente do modelo desenvolvimentista, baseado essencialmente no crescimento económico. É exactamente o reconhecimento do fracasso e esgotamento deste modelo, que faz aparecer a partir dos anos 70 e 80, uma outra visão do modelo desenvolvimentista, direccionada para o “ pensar globalmente, agir localmente” (Canário, 2008, p.63). Esta nova visão, rompe com o paradigma anterior, distanciando-se da ideia, do desenvolvimento se reduzir apenas, à vertente do crescimento económico, que passa agora também a ser traduzido por indicadores qualitativos. Para tentar ilustrar esta ideia, Canário (2008) dá o seguinte exemplo: “ o aumento da esperança de vida não é, necessariamente, sinónimo de melhor qualidade de vida para a população idosa” (p.63).

O novo panorama das lógicas de desenvolvimento, vem então, estabelecer uma relação diferente entre educação e desenvolvimento, que passa agora,

a ser encarado não como um produto de acréscimo de escolarização, mas sim como resultado da implicação na acção por parte dos interessados no processo de desenvolvimento que, assim, se constitui como uma aprendizagem colectiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível colectivo” (Canário, 2008, p. 64).

Considerando-se agora o desenvolvimento, um processo colectivo de aprendizagem, o aparecimento de especialistas externos no terreno, surge como essencial, passando a dar-se especial atenção à autonomia dos actores locais que passam a identificar e resolver problemas locais considerados relevantes, podendo tomar decisões, concretizar essas decisões e avaliar resultados. É esta participação, que contribui de modo determinante, para que uma comunidade pense sobre si própria, conheça a sua realidade e trabalhe no

sentido de a transformar com o objectivo de a desenvolver. A maior eficácia, no aproveitamento dos recursos internos e externos, vai também, de um modo geral, melhorar a responsabilização colectiva, abrindo caminho a novas iniciativas. O modo como os recursos locais são identificados e colocados em acção, é muito importante. Considerando as pessoas, os mais importantes e decisivos recursos locais, pode afirmar-se, que no nosso país, as políticas de desenvolvimento não lhes tem dado prioridade, que, isso sim, é dirigida para as carências das zonas e regiões “problemáticas”, associando-se a hipótese do seu desenvolvimento, essencialmente ao aumento de recursos, nomeadamente financeiros. A relevância dada a estas carências, interiorizada pelos poderes central e periférico,

tende a traduzir-se por dois efeitos complementares e contraditórios com um processo de construção da autonomia local: o primeiro corresponde ao desenvolvimento da designada mentalidade do “assistido” cujo grau, crescente, de dependência é proporcional à importância da “ajuda”. O segundo efeito traduz-se por uma estigmatização, através de uma leitura “pela negativa”, por parte quer das entidades financiadoras e promotoras dos apoios ao desenvolvimento, quer por parte dos interessados (Canário, 2008, p.66).

Numa Europa, ainda cheia de desequilíbrios a nível de desenvolvimento, é importante que os processos de desenvolvimento, “que cada vez mais deverão sobrepôr-se a processos educativos” (Canário, 2008, p.66), sejam vividos pela positiva, depois de uma séria reflexão, sobre os mecanismos de decisão e acção, que de algum modo venham “obrigar” a um aumento de participação. Este será um passo fundamental para se dotar um processo de desenvolvimento, de bases sólidas, que optimizem e recombinem os recursos locais, nunca esquecendo os recursos humanos. Canário (2008), citando A. Nóvoa e outros (1992, p.21) escreveu quatro características, que devem coexistir em dinâmicas locais que se pretendam educativas e de desenvolvimento simultaneamente e cujas ideias básicas se registam de seguida, pela sua pertinência para as considerações finais relacionadas com o Projecto 9. Uma delas, é a primazia do particular e do específico, que chama a atenção para o facto, do desenvolvimento não dever resultar de políticas centralizadas e uniformes, devendo basear-se na acção dos actores locais e na valorização dos recursos das colectividades locais. Uma segunda, é a predominância da acção e da auto-organização dos actores locais, que se consideram mais importantes do que os instrumentos e as políticas e que se devem auto-organizar à volta de iniciativas comuns ou convergentes. Uma terceira característica é, a tónica na valorização dos recursos qualitativos locais, que salienta a importância das relações interactivas que incluem redes, informações e comunicações e que valoriza de

modo especial tudo que seja qualificação profissional, investigação e inovação. A quarta e última característica, a perspectiva do desenvolvimento como um processo participado e negociado, aponta para a necessidade de transferir poder do nível central para o local e regional e para a importância da cooperação contratual entre parceiros locais, envolvidos num mesmo projecto.

A Portaria n.º 396/2007, de 2 de Abril, que criou, no nosso país, o Programa de Contratos Locais de Desenvolvimento Social (Programa CLDS), que tem como objectivo promover a inclusão social dos cidadãos, de forma multisectorial e integrada, através de acções a executar em parceria, que pretendem combater a pobreza persistente e a exclusão social em territórios deprimidos, foi alterada em 2008 pela Portaria 285/2008 de 10 de Abril, que regista em relação à primeira, alterações nas normas III, IV, VII, IX, X, XI, XII, e XVI do respectivo anexo. Estas alterações, vão ao encontro de necessidades que se foram identificando no terreno e procuram facilitar o “sucesso” dos CLDS, que surgiram precisamente, para ajudar a fazer face a fragilidades detectadas em programas que se foram desenvolvendo desde os anos 80 do século XX, em Portugal.

Os contratos locais de desenvolvimento social, instrumentos inovadores no quadro do Plano Nacional para a Inclusão, visando desde o início, uma intervenção com enfoque para territórios cujo público alvo esteja identificado como mais vulnerável à pobreza e exclusão social, vão-se concretizar em 2008, numa intervenção concertada para os Territórios dos Bairros Calouste Gulbenkian e Adroana, identificados pela Câmara Municipal de Cascais, como zonas de intervenção prioritária, em situação de grave risco social. O Projecto 9, que se pretende dar a conhecer e avaliar, neste Trabalho de Projecto, foi contemplado num Contrato local de Desenvolvimento Social.

3. Caracterização do Projecto 9

Antes da caracterização propriamente dita, do Projecto 9, convém referir que existe um Plano de Desenvolvimento Social (PDS) 2008-2011, no concelho de Cascais que foi aprovado a 16 de Abril de 2008. Este Plano, assumindo a consciência de que não existem modelos universais para se planear e implementar mudanças desejáveis na tão complexa realidade social dos nossos dias, considera também na apresentação do seu Programa, que a experiência de longa data em trabalho de parceria (conhecimento mútuo dos agentes sociais, dinamização de um processo de diagnóstico, definição de objectivos de intervenção, entre outros), foi uma mais valia determinante para uma nova postura de

intervenção, que pretende realizar um planeamento multisectorial dos diversos agentes locais. Invocando um período marcado por aprendizagem e flexibilidade, em que se tentou consolidar uma consciência comum dos problemas sociais do Concelho de Cascais, o Plano de Desenvolvimento Social, define como uma das suas metas, o aumento da eficácia e eficiência da intervenção social, com objectivos definidos, dos quais se salientam: combater a pobreza e a exclusão social, promover a inclusão e coesão sociais e promover um planeamento integrado e sistémico potenciando sinergias, competências e recursos.

É precisamente no concelho de Cascais e no âmbito do Programa Contratos Locais de Desenvolvimento Social (CLDS), definido pelas Portarias 396/2007, de 2 de Abril, e 285/2008, de 10 de Abril e pelo Despacho Ministerial de 7 de Julho de 2008, que foi aprovada e definida uma intervenção concertada para os territórios dos Bairros Calouste de Gulbenkian e Adrona, para os anos de 2008/2011, cuja entidade promotora é a Câmara Municipal de Cascais, e a entidade executora é a Santa Casa da Misericórdia de Cascais.

Este CLDS vem ao encontro de uma intervenção sócio-territorial abrangente, integrada e sistémica, que a Autarquia vem desenvolvendo em vários territórios do Concelho, com o apoio de equipas operacionais e multidisciplinares, que procuram trabalhar, valorizando a coesão social e a coesão territorial, estando portanto em sintonia com o PDS 2008-2011.

A Câmara Municipal de Cascais, reconhecendo que a Santa Casa da Misericórdia tem desempenhado um papel muito importante no Bairro Calouste Gulbenkian, onde gere uma creche, um pré-escolar e um lar de idosos, assim como na Adroana, onde administra uma creche familiar, e onde é responsável pela equipa técnica do Rendimento Social de Inserção, convidou-a, para ser Entidade Coordenadora da Parceria do CLDS, atribuindo-lhe competência, idoneidade e experiência comprovada na intervenção social. Ficam pois definidas as entidades responsáveis pelo CLDS, a saber, Câmara Municipal de Cascais e Santa Casa da Misericórdia de Cascais, que assume oficialmente a coordenação da parceria. O CLDS Cascais tem uma série de outros parceiros, principalmente entidades públicas e instituições com intervenção na freguesia de Alcabideche.

Tendo por finalidade a promoção da inclusão social dos cidadãos, de forma multisectorial e integrada, através de acções a executar em parceria, de forma a combater a pobreza persistente e a exclusão social em territórios deprimidos, o CLDS assenta em quatro eixos, sendo o Eixo 1 – Emprego, Formação e Qualificação.

Enquadrada neste Eixo, foi desenvolvida a Formação Transforma-te, tendo por objectivo constituir uma resposta facilitadora do acesso ao emprego de jovens com dificuldade de inserção profissional, através do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

O Transforma-te abrange três eixos de intervenção (Qualificação Escolar e Profissional, Qualificação Profissional, Desenvolvimento de Competências para o Mercado de Trabalho), enquadrando-se o Projecto 9, no Eixo da Qualificação Escolar e Profissional.

O enquadramento mais pormenorizado do Projecto 9, é importante para a sua avaliação. Que “forças” verdadeiramente o fizeram surgir? Quais são as experiências concretas mais importantes, que deram credibilidade ao seu arranque?

Pode afirmar-se que tudo começou, de algum modo, quando uma equipa da Divisão de Intervenção Socio-Territorial, da Câmara Municipal de Cascais desenvolvia um trabalho no Bairro da Adroana, que promovia diferentes actividades com um grupo de jovens, tendo como objectivo aumentar o índice de capacitação da população do Bairro. O grupo constituído por 20 jovens, provenientes de diferentes países Africanos, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, Gâmbia, Senegal, Angola, São Tomé e Príncipe, também incluía Portugueses. Com experiências variadas, uns eram imigrantes residentes e provenientes de alguns bairros degradados do concelho, outros recém-chegados a Portugal, tendo todos em comum, um novo país, uma nova cultura, uma nova sociedade para enfrentar. Todos estes jovens sentiam a exclusão social, muitas vezes o racismo e a não integração na sociedade de acolhimento. Contactando no seu dia a dia com o preconceito, com a desvalorização, facilmente assumiam uma auto-estigmatização, uma auto-desvalorização, que inevitavelmente lhes reduzia as ambições sociais. O sentimento geral era de não querer estudar, e aqueles que queriam, achavam não o poder fazer, devido ao seu contexto de origem. Perante toda esta situação, em 2008, a equipa achou fundamental trabalhar com estes jovens o tema da interculturalidade. O primeiro passo foi prepará-los para se candidatarem ao “Programa Juventude em Acção”. Primeiro tinham que aprender como aceder a alguns recursos financeiros, para mais tarde ser possível conhecer os centros de decisão europeus (Bruxelas e Estrasburgo), onde teriam a hipótese de visitar instituições europeias como o Conselho, o Parlamento, o Centro Europeu da Juventude, o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos. A realização deste projecto, iria dar a conhecer, a todos estes jovens (na maior parte de origem africana), uma Europa multi-étnica e multi-

linguística, com diversidades culturais e que valorizava a democracia da participação e da inclusão social de todos os cidadãos. É com este objectivo bem definido, que a Câmara Municipal de Cascais, promove uma candidatura ao Programa YiA (Youth in Action- Juventude em Acção), contando para isso com o apoio da empresa Team Mais e evidentemente com o grupo de jovens da Adroana, elemento fundamental em toda esta dinâmica. Esta candidatura, visava concretamente, a participação destes jovens num intercâmbio europeu com um grupo de jovens Belgas. O intercâmbio realiza-se e promove-se no seu seguimento uma reflexão, onde o grupo de jovens assume a necessidade de melhorar as suas competências na língua inglesa. A Câmara Municipal de Cascais, percebendo a importância de dar resposta positiva a esta reflexão, com o apoio da Cruz Vermelha Portuguesa, organiza para este grupo de jovens, aulas de inglês, em regime de ensino não formal, duas vezes por semana durante nove meses.

Sem querer pôr fim a esta dinâmica, o projecto Transforma-te, preocupou-se com a necessidade de continuar a promover acções de educação não formal que proporcionassem novas experiências e estimulassem o interesse por diferentes aprendizagens. Intercâmbios com jovens de outros países, formação em outras áreas, identificadas como necessidade, realização de projectos individuais e de grupo, envolvendo estes e outros jovens que se conseguissem motivar, foram e são o enfoque desta preocupação. É precisamente neste âmbito que surge o Projecto 9, que visa de um modo geral proporcionar aos Formandos uma experiência integrada e qualificada de formação e de inserção na vida activa, através do desenvolvimento de competências essenciais ao nível do saber-fazer, saber-estar e saber-ser.

O Projecto 9, enquadrado no Eixo da Qualificação Escolar e Profissional da Formação Transforma-te (implementada no Eixo 1 (Emprego, Formação e Qualificação), contemplado nos CLDS), é pois, uma das concretizações da intervenção definida para o Bairro da Adrona, aprovada no âmbito do Programa CLDS, já referido.

Com a preocupação de despertar vocações, de promover a certificação escolar dos jovens (9º ano), de fazer uma aposta a nível de formação em contexto de trabalho em sectores com potencial de empregabilidade (energias renováveis, restauração, hotelaria), e de desenvolver competências pessoais, comportamentais e técnicas, o Projecto 9 prepara-se para arrancar com o seguinte calendário: Setembro/2009-entrevistas de selecção; Outubro/2009-início da formação, com um módulo complementar de 200 horas de

Português e balanço de competências, programando-se 35 horas semanais de formação. Nesta fase do Projecto 9, o grupo de parceiros no terreno é: Câmara Municipal de Cascais (DIST I- Divisão de Intervenção Sócio-Territorial I), Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Costa do Estoril, Agência DNA Cascais, SEACOOOP (Social Entrepreneurs Agency, CRL), que se responsabilizarão por diferentes módulos e actividades, a saber: Train Ticket, Aprendizagem para a vida (Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida, TICs, Cidadania e Empregabilidade), Informa-te, Experimenta-te, Formação em contexto de trabalho, Módulos complementares (Empreendedorismo, Trabalho em Equipa, Liderança, Marca Pessoal) e Ateliers Diversos. Este arranque inicial, precisando de uma estrutura mais “rígida” a nível de documentação, leva ao estabelecimento de um Regulamento e de um Compromisso de Participação que continuam a dar corpo ao Projecto 9.

Do Regulamento e do Compromisso de participação, apresentam-se de seguida os pontos contemplados, destacando aqueles que se consideram mais relevantes para um futuro levantamento de fragilidades, potencialidades e avaliação final do Projecto 9.

Regulamento, contempla: Enquadramento, Objectivos, Destinatários, Entidades Envolvidas e respectivas funções, Estrutura da Formação, Calendarização, Carga Horária, Condições de Participação, Bolsa de Formação, Assiduidade, Exclusão do Projecto e Dúvidas e Omissões. Salienta-se do Enquadramento, o registo das principais estratégias de desenvolvimento, que são, o acompanhamento próximo e regular dos Formandos ao longo de todo o processo, assim como a dinamização de um programa formativo complementar e o facto de que a participação dos Formandos no Projecto 9, não os obriga a uma integração no mercado de trabalho. No que respeita aos destinatários, o regulamento, é: jovens residentes na Adroana, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos, com dificuldades de inserção social e profissional e com nível de escolaridade inferior ao 3º ciclo. Identificam-se as entidades envolvidas, que são: Entidade Promotora e Coordenador - CLDS de Cascais, Entidade Responsável pelo Acompanhamento Individual dos Formandos-Câmara Municipal de Cascais (Divisão de Intervenção Socio-Territorial - Equipa da Adroana, Entidade Formadora - Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão (Instituto de Emprego e Formação Profissional), outras entidades Formadoras - Cruz Vermelha Portuguesa, Seacoop (Social Entrepreneurs Agency, CRL; DNA Cascais; Francisco O'Neill & Associados. Define-se um programa formativo que assenta em quatro eixos:

- Certificação Escolar
- Portugal Acolhe (Português para Estrangeiros)
- Educação e Formação de Adultos Parcial (Nível B3)
- Módulos Complementares
- Marca Pessoal
- Empreendedorismo
- Gestão Financeira
- Técnicas de Procura de Emprego
- Construção de Projectos Individuais Formativos e Profissionais
- Informa-te
- Experimenta-te
- Train Ticket
- Acompanhamento dos Formandos durante todo o processo formativo através de sessões individuais
- Formação em contexto de trabalho

O Regulamento define, que a formação decorrerá entre Novembro de 2009 e Dezembro de 2010, estabelecendo uma carga horária de 40 horas semanais para a formação. Fica também definido que os Formandos não podem frequentar qualquer outra formação ou emprego cujo horário se sobreponha ao horário das actividades do Projecto, como também terão de aceitar um horário semanal de 35 horas.

No que respeita à Bolsa de formação, fica estipulado que os Formandos receberão subsídio de alimentação (comparticipado pelo IEFP) e passe de transporte. Durante a formação em contexto de trabalho os Formandos receberão uma bolsa mensal correspondente a ½ do IAS (Indexante de Apoios Sociais).

No que respeita ao **Compromisso de Participação** ele é estabelecido entre a entidade executora do CLDS de Cascais, Santa Casa da Misericórdia de Cascais e o Participante, contemplando: Objectivos do Projecto, Calendarização, Módulos Formativos, Local de Formação, Coordenação do Projecto, Participação e Assiduidade, Deveres da Entidade Coordenadora e Deveres do Participante. Aqui o compromisso estabelecido, vigorará de Novembro de 2009 a Dezembro de 2010, ficando registado que a Formação em Contexto de Trabalho, será numa empresa e terá a duração de seis meses em regime de part-time. As outras actividades previstas, decorrerão nas instalações da Cruz Vermelha Portuguesa na Adroana e em local a indicar pela equipa Técnica do Projecto.

4. Caracterização do Grupo de Parceiros

Como já foi referido, o Projecto 9 contava de início com a colaboração do Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, da Delegação da Costa do Estoril da Cruz Vermelha Portuguesa, da SEAcoop – Agência de Empreendedores Sociais, da Francisco O' Neill Associados, da Agência DNA Cascais e da AISA

4.1 Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão

O Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão (CRPA), está dependente da Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo do Instituto do Emprego e Formação Profissional, tendo sido criado a partir dos dois núcleos do ex-Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão-Ranholas. Começou a funcionar em 1987 e procura constituir uma resposta oportuna e adaptada às pessoas portadoras de deficiência. Hoje em dia, funciona também como Centro Novas Oportunidades, sendo um dos Centros de Formação Profissional de Gestão Directa.

4.2 Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Costa do Estoril

O Núcleo da Costa do Estoril da Cruz Vermelha Portuguesa, hoje em dia, Delegação da Costa do Estoril da Cruz Vermelha Português, foi criado em 1986, desenvolvendo desde então, projectos que visam a melhoria de qualidade de vida da população idosa. A

academia Sénior em particular, procura estimular a participação social da população sénior, promovendo actividades intelectuais de valorização pessoal e social. Paralelamente, a actual Delegação da Costa do Estoril, foi desenvolvendo actividades de educação e formação profissional, assim como actividades relacionadas com o desenvolvimento pessoal e social das populações – alvo.

4.3 SEAcoop – Social Entreperneurs Agency (Agência de Empreendedores Sociais)

A SEAcoop, é uma cooperativa de empreendedores sociais, ou seja, uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2007 que tem como objecto social a divulgação, a criação e o apoio à implementação de projectos de empreendedorismo social que contribuam para a sustentabilidade, ao nível social, económico, cultural e ambiental, em prol do desenvolvimento integrado.

A SEAcoop, procura motivar cada componente da sociedade a ser um agente de mudança, com base numa metodologia participativa de todos os seus membros. O seu lema de actuação é “Pensar globalmente, Agir localmente”.

4.4 Francisco O’Neill & Associados

A empresa Francisco O’Neill & Associados – Independent Banking Professional, tem como objecto profissional, o entendimento da actividade profissional como um fim em si mesmo e não como mero instrumento de obtenção de proveitos económicos e a subordinação de aceitação de trabalho e disponibilidade de meios para a sua realização.

4.5 Agência DNA – Cascais

A agência DNA Cascais – Cascais um Concelho Empreendedor, é uma associação sem fins lucrativos, criada por iniciativa da Câmara Municipal de Cascais e constituída por tempo indeterminado. Tem por objecto, contribuir por todos os meios adequados, para a promoção, incentivo e desenvolvimento do empreendedorismo em geral, com especial incidência para a promoção do empreendedorismo jovem e social no concelho de Cascais. Actua, essencialmente nos eixos, do captar, fixar e desenvolver competências e

conhecimentos através da promoção e estímulo de criatividade e inovação, num ambiente de empreendedorismo.

5. Caracterização dos jovens adultos envolvidos

A formação Projecto 9 era dirigida a jovens da Adroana, no entanto considerou-se que seria uma mais-valia enquadrar outros jovens com algum potencial e competências que pudessem constituir-se como uma liderança positiva. Assim, foram seleccionados 3 jovens de famílias do projecto acompanhamento psico-social (Famílias acompanhadas por colegas que fazem parte da Equipa do Projecto 9). Estes jovens vivem todos no território de Alcoitão.

Com base nos dados do anexo 2 (Projecto 9): nacionalidade, residência, escolaridade, situação profissional o Projecto 9 arranca com 14 formandos, dos quais:

Nacionalidade:

- 3 formandos de nacionalidade portuguesa (**21%**)
- 11 formandos de nacionalidade africana (**79%**)

Residência:

- 3 formandos com residência fora da Adroana (**21%**)
- 11 formandos com residência na Adroana (**79%**)

Idade:

- 2 formandos com 17 anos (**14,3%**)
- 2 formandos com 18 anos (**14,3%**)
- 3 formandos com 19 anos (**21,4%**)
- 4 formandos com 20 anos (**28,6%**)
- 2 formandos com 21 anos (**14,3%**)
- 1 formando com 22 anos (**7,1%**)
- 2 formandos portugueses têm 20 anos (**14,3%**)

- 1 formando português tem 22 anos (**7,1%**)

Escolaridade:

- 1 formando com 5º ano de escolaridade (**7,1%**)
- 6 formandos com 6º ano de escolaridade (**42,9%**)
- 4 formandos com 7º ano de escolaridade (**28,6%**)
- 3 formandos com 8º ano de escolaridade (**21,4%**)

Situação Profissional:

- 11 formandos desempregados (**78,6 %**)
- 1 formando jogador de futebol (**7,1 %**)
- 2 formandos com part – time (limpezas) (**14,3 %**)

Sabe-se que:

Dos 3 formandos portugueses, dois têm 20 anos.

Os 3 formandos com residência fora da Adroana, são todos portugueses.

6. Caracterização das actividades articuladas/ Módulos

6.1 TRRAINTICKET

O Trainticket é um processo que resultou de uma série de instrumentos integrados em diferentes processos de Balanço de Competências, elaborados, pela ANOP (Associação Nacional de Oficinas de Projecto), pelo IEPF e alguns projectos EQUAL (Iniciativa Comunitária com o objectivo de eliminar os factores que estão na origem das desigualdades e discriminações no acesso ao mercado de trabalho).

As alterações realizadas neste processo tiveram em consideração dois pressupostos essenciais: primeiro, o público-alvo ser muito jovem, com idades entre os 18 e os 25 anos; e, segundo, terem nenhuma ou muito pouca experiência profissional. Com consciência da importância das competências que são adquiridas em contexto profissional, optou-se por construir uma metodologia, que mais do que tudo irá esmiuçar as diferentes dimensões da vida de cada sujeito, o seu percurso escolar, a sua vivência familiar, as suas expectativas

para a vida. O técnico, irá tentar “pôr à superfície” alguns aspectos mais importantes da vida do sujeito, nomeadamente ao nível dos saberes e experiências vivenciadas, pretendendo – se no final do processo que o sujeito seja capaz de extrapolar um objectivo para a sua vida, identificar uma vocação para o exercício de determinada profissão, definir, em suma, um projecto para a sua vida (formativo ou profissional).

Previsão de funcionamento: Entre Novembro de 2009 e Julho de 2010

6.2 EMPREENDEDORISMO

O módulo de Empreendedorismo tem como objectivo a promoção e empreendedorismo jovem e o desenvolvimento de competências e conhecimentos através da promoção e estímulo da criatividade e inovação. Visa também, o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitam ao formando compreender as atitudes e atributos que levarão ao processo como empreendedor, visando quer a criação do próprio emprego quer o estímulo de uma atitude mais empreendedora face ao mercado de trabalho.

Previsão de funcionamento: Novembro de 2009

6.3 MARCA PESSOAL

O módulo Marca Pessoal tem como objectivo o desenvolvimento de competências sociais e pessoais, permitindo o auto-conhecimento e a valorização do formando, avaliando os seus pontos fortes e aprendendo a promovê-los em termos de mercado de trabalho.

Previsão de funcionamento: Entre Janeiro de 2010 e Abril de 2010

6.4 INFORMA-TE

Com o módulo Informa-te pretende alargar-se as expectativas profissionais dos jovens enquadrados na formação, desafiando os jovens a pesquisar e conhecer profissões diferenciadas em sectores com potencial de empregabilidade no concelho de Cascais: energias renováveis, serviços de apoio à comunidade, hotelaria e saúde.

Previsão de funcionamento: Entre Dezembro de 2009 e Fevereiro de 2010

6.5 EXPERIMENTA-TE

O módulo Experimenta-te apresenta como objectivos, testar as vocações dos jovens em contexto de trabalho e proporcionar aos jovens a oportunidade de vivenciarem uma profissão antes de decidirem qual a área profissional pela qual optarão em contexto de trabalho.

Previsão de funcionamento: Entre Março de 2010 e Maio de 2010

6.6 EDUCAÇÃO FINANCEIRA E GESTÃO DO ORÇAMENTO (Gestão do 1º Milhão)

Este módulo, “Gestão do meu 1º Milhão – Educação Financeira e Gestão do Orçamento Familiar” apresenta como objectivos o desenvolvimento de competências na elaboração de um orçamento familiar, com receitas e despesas mensais, bem como a aquisição de conhecimentos sobre os principais produtos bancários e financeiros.

Previsão de funcionamento: Entre Março de 2010 e Abril de 2010

6.7 FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO (Estágio em Empresa)

Este módulo de Formação em Contexto de Trabalho tem o objectivo de desenvolver qualificações técnicas e competências pessoais e sociais em contexto de trabalho, com vista a facilitar a inserção profissional futura dos jovens. A formação deverá ter por base o Modelo de Emprego Apoiado, documento que assenta na definição de um programa individual de formação, tendo em consideração as características do posto de trabalho e as necessidades formativas dos jovens e num acompanhamento de todo o processo de inserção pelo tutor (funcionário da entidade de estágio, responsável pelo acompanhamento do Formando, definição do plano de formação, avaliação do desempenho durante o estágio e articulação com a entidade de acompanhamento) e pelo facilitador de inserção (responsável pelo acompanhamento do formando na empresa).

Previsão de funcionamento: Entre Abril de 2010 e Outubro de 2010

6.8 TÉCNICAS DE PROCURA DE EMPREGO

Este módulo apresenta como principais objectivos a aprendizagem de técnicas activas de procura de emprego (elaboração de um curriculum, cartas de apresentação, fontes de

informação, simulação de entrevistas) e o desenvolvimento de uma atitude positiva perante a procura de trabalho (apoio à transição para o mundo do trabalho, planeamento da procura de emprego).

Previsão de funcionamento: Entre Outubro de 2010 e Novembro de 2010

7. Resultados práticos do Projecto 9 até 12 de Outubro de 2010

- Em Setembro de 2009 realiza-se como previsto a selecção dos formandos
- Em Novembro de 2009 o Projecto 9 inicia **Formação Modular de nível B2, de Português, Cidadania e TIC**. Esta formação decorreu até Maio de 2009 e foi dada nas instalações da CVP – Adroana, por formadores do CRPA. Paralelamente a Equipa Técnica, ao contrário do previsto, faz o **balanço de competências**.

Em Outubro de 2009, não foi possível como previsto, por parte do CRPA, cumprir as 200 horas de Português e fazer o balanço de competências.

Nesta fase e com atraso de cerca de um mês, o Projecto 9, sofre a primeira “grande” adaptação.

- De Novembro de 2009 a Julho de 2010 funcionou o **Trainticket** assegurado pela Equipa Técnica, nas instalações da CMC – Adroana

Em Novembro de 2009, não se consegue colocar a funcionar, como previsto, o módulo de Empreendedorismo, visto a assiduidade dos Formandos ser muito baixa. O Projecto 9, sofre uma segunda “grande” adaptação.

- Em Janeiro de 2010, iniciou o módulo de **Empreendedorismo**, que foi assegurado pela Agência DNA – Cascais (cede as suas instalações e contrata formadora externa) e o módulo **Informa-te**, dentro do calendário previsto e que foi assegurado pela Equipa DIST.
- Entre Fevereiro e Maio de 2010 realizou-se o módulo de **Marca Pessoal**, que foi assegurado pela SEAcoop, e que teve de funcionar com cerca de um mês de atraso.

Em Março, o Projecto 9 sofre uma grande alteração, quando por constrangimentos do seu quadro de pessoal, a CVP sai do Projecto. Perante esta situação, o parceiro SEAcoop passa a ser responsável também pelos módulos Experimenta-te e Formação em Contexto de Trabalho. Este contratempo dá origem a uma Adenda ao Regulamento inicial (que diz

respeito exclusivamente à fase da Formação em Contexto de Trabalho), onde se define para o período de Setembro de 2010 a Dezembro de 2010 a participação da SEAcoop no módulo de Formação em Contexto de Trabalho, que terá 390 horas.

- Em Março, dentro do calendário previsto, realizou-se o módulo **Gestão do 1º Milhão**, assegurado pela Francisco O' Neill & Associados – Independent Banking Professional.
- Em Julho realizou-se o módulo **Experimenta-te**, com cerca de dois meses de atraso.
- Em Setembro de 2010 iniciou o módulo **Formação em Contexto de Trabalho** e que foi programado para se prolongar até Dezembro de 2010.

Inicialmente este módulo estava programado para Abril de 2010. Este atraso de cerca de cinco meses, levou à 3ª “grande” adaptação do Projecto 9. O previsto era os formandos terem 6 meses de estágio com 3h todos os dias, sendo o resto do dia ocupado com o EFA parcial, combinado com Alcoitão. Como isso não foi possível, optou-se por terem 4 meses de estágio com 7h diárias, que se encontram agora a cumprir. A este respeito, a Equipa tem esperança, de que o estágio ajude todos os formandos a consciencializarem-se da importância de fazerem a escolaridade obrigatória. Até Abril de 2011 (termo do CLDS), o objectivo é conseguir que todos concluam, ou pelo menos iniciem um processo que os certifique neste sentido.

De acordo com as expectativas profissionais os locais de estágio são: auxiliar/educadora de infância→IDEIA, mecânico/montagem de automóveis→Engº Manuel, apoio a idosos→AISI, empregada de andares/ajudante de hotel→Hotel Inglaterra, educação física→Dramático de Cascais, cozinheira→J. Avilez, mecânico tuning→Modhificar West Coast

TODOS OS LOCAIS DE ESTÁGIO ESTÃO RELACIONADOS COM A EXPECTATIVA PROFISSIONAL DO FORMANDO

- O módulo de **Técnicas de Procura de Emprego**, não é certo poder funcionar mas caso isso aconteça será da responsabilidade da SEAcoop

- Desde Setembro de 2010 que a Equipa Técnica faz o **On going** (Acompanhamento individualizado da formação e no pós-formação). Este acompanhamento está previsto funcionar até Março de 2010.

Com base nestes resultados e nas entrevistas realizadas, pode concluir-se que as alterações mais significativas de calendário foram “impostas” pelo CRPA. Os módulos que não dependiam de CRPA ocorreram mais ou menos no tempo previsto. O módulo Trainticket, sofreu alguns atrasos por falta de assiduidade dos formandos.

Da lista inicial de formandos todos iniciaram a formação. No entanto durante o Processo alguns desistiram:

- Formando A: esteve apenas 2 meses na formação (saiu porque foi para França procurar trabalho)
- Formando B: encontrou trabalho e desistiu da formação
- Formando C: nunca foi um formando formal, uma vez que não tinha a sua situação de residência regularizada (durante todo o processo tentou-se que ele trabalhasse essa questão)
- Formando D: esteve na formação durante 2 meses (este jovem tem um elevado potencial, mas tem também um percurso de vida complicado), sabe-se que está a trabalhar
- Formando E: desistiu em Julho da formação, está a trabalhar a tempo inteiro
- Formandos F e G: deixaram a formação em Outubro porque foram chamados para um curso EFA a funcionar no CRPA.

Dos 14 jovens adultos iniciais, estão 7 (50%), ainda no Projecto 9.

Estes 7 jovens, terão para concluir o Projecto 9 com êxito, acabar a Formação em Contexto de Trabalho, o módulo de Técnicas de Procura de Emprego (caso exista) e Processos Individualizados de Formação (RVCC possivelmente). O EFA parcial, “prometido”, está segundo as últimas informações do CRPA, completamente fora de questão.

8. Potencialidades do Projecto 9

☀ nasceu de uma vontade comum de melhorar o quotidiano do Bairro da Adroana

☀ A autonomia da CMC permitiu - lhe identificar problemas locais, tomar decisões, concretizar essas decisões, avaliar resultados, podendo assim interiorizar a mais valia do Projecto 9.

☀ Deu - se prioridade ao particular e ao específico (Bairro da Adroana e um grupo de jovens com características específicas).

☀ Existiu confiança em recursos próprios e na capacidade de os combinar (parceria com a Santa Casa da Misericórdia de Cascais e numa fase posterior com os outros parceiros, nomeadamente SEAcoop).

☀ Valorização dos recursos qualitativos locais, na medida em que o Projecto 9 se desenvolve com diversidade, no que respeita a Área de Formação dos responsáveis (Licenciatura em Economia, Pós – Graduação em Desenvolvimento, Diversidades Locais e Desafios Mundiais, mestranda em Desenvolvimento, Diversidades locais e Desafios Mundiais com tese entregue em 30 de Junho de 2010 cujo tema é «Empreendedorismo inclusivo: consolidação e crescimento de micro – iniciativas empresariais “inclusivas”»; Licenciatura em Sociologia do Trabalho; Licenciatura em Psicologia (área da Psicologia das Organizações e do Trabalho); Licenciatura em Gestão de Recursos Humanos, Estudos Pós - Graduados em Empreendedorismo Social, Pós – Graduado em Construção e Gestão Estratégica de Marca; Licenciatura na Faculdade de Belas Artes, Projecto Individual no Centro de Arte e Comunicação Visual).

☀ O facto, dos estágios serem todos feitos em locais que vão ao encontro das expectativas profissionais de cada jovem adulto.

☀ O processo desejado, de desenvolvimento dos jovens adultos, foi encarado desde o início com optimismo e determinação.

9. Fragilidades do Projecto 9

↓ A “falta de negociação inicial” com o Centro de Reabilitação Profissional de Alcoitão, porque há indícios de que a cooperação contratual não foi suficiente com este Parceiro.

↓ Os formadores do CRPA não terem participado em reuniões da Equipa

↓ O facto de ser uma experiência piloto com um grande grau de flexibilidade.

10. Avaliação final do Projecto 9

O Projecto 9 mostra como a educação de adultos, neste caso, jovens adultos pouco escolarizados, se pode articular com intervenções integradas de desenvolvimento local. Ele é uma intervenção concreta, que ainda não está concluída, mas já conseguiu melhorar o quotidiano de alguns jovens adultos, tendo contribuído para isso, a confiança depositada pela Câmara Municipal de Cascais e pela Santa Casa de Misericórdia nos seus recursos e, muito importante, na capacidade de os combinar de forma racional. Sem alguma coragem e determinação, o Projecto 9 estaria “condenado” à partida.

É de salientar, que os estágios realizados em locais relacionados com as expectativas dos jovens adultos, trazem um grande potencial ao sucesso do Projecto e por isso aos Jovens. A prática dos formandos, realizada em áreas profissionais do seu agrado, é a meu ver, factor de motivação e consolidação de todo um percurso.

Sempre com o objectivo de ajudar os jovens adultos envolvidos a construir um futuro melhor, e nunca desvalorizando o acréscimo de escolarização, contemplado no Projecto desde o seu início, o Projecto 9 procurou implicar na acção todos os interessados (formandos, parcerias), visando a existência de uma aprendizagem colectiva. O trabalho reconhecido até ao momento, determina que o Projecto 9 já foi “desenvolvimento”. A Câmara Municipal de Cascais, já cresceu com esta experiência, assim como a Santa Casa da Misericórdia de Cascais, as Parcerias e os Formandos. Houve “crescimento”, que relembrando John Dewey, se idêntica com “desenvolvimento”. Este crescimento continuará para além do CLDS, com o apoio das equipas no terreno, que será assegurado pela Câmara Municipal de Cascais.

Por pequeno que seja o contributo, o Projecto 9, já faz parte das iniciativas que ajudam a minimizar o desequilíbrio existente a nível de desenvolvimento em Portugal.

Conclusão

Não escondo a agradável sensação de ter sido aluna. Foi bom ter estado do outro lado. Foi bom ter sentido o desafio para novas leituras e para arrumar a informação adquirida, enquanto professora e formadora, ao longo de doze anos. Ideias perdidas que recuperei, que acarinhei, e outras, que finalmente desprezei. Livros novos, que me guiaram e deram a conhecer, uma outra face da educação de adultos. Livros, que me obrigaram a parar, me ajudaram a pensar e me desafiaram a inovar.

A minha experiência profissional, assim como o estudo de caso apresentado, encontram suporte teórico no Pragmatismo e no Modelo Dialógico Social, que de algum modo convergem para ideias que podem ser vistas, mais ou menos filosoficamente e foram fazendo parte ao longo dos anos, com mais ou menos intensidade, do discurso político da Unesco, assim como de políticas nacionais.

Sabendo agora, que baseado em características específicas da espécie humana, John Dewey construiu uma filosofia da educação (que é por isso de natureza antropológica), apercebo-me, de que durante o meu percurso profissional, partilhei um ambiente que corrobora essa construção. A educação a que estive ligada, formal e não formal, procurou sempre, em teoria, “tirar partido” das capacidades dos alunos e formandos, enquanto seres humanos, podendo afirmar, que essa educação foi sempre encarada, pelas instituições de que dependia, como central, no processo evolutivo de cada aluno ou formando, existindo sempre a preocupação, de motivar os educadores para trabalhar as capacidades de construir “ferramentas” úteis, usar a linguagem, aprender com os erros, tirando depois partido dessa aprendizagem. Na prática contudo, muitas destas ideias falharam, essencialmente por falta de meios. A educação formal, nas aulas de matemática que dei, era baseada essencialmente, na aquisição de conhecimentos e aptidões por parte dos alunos. O uso e construção de ferramentas, com que estes alunos poderiam intervir mais tarde no seu ambiente, era um dos objectivos (o uso da matemática, por exemplo, seria indispensável para um aluno ser engenheiro). Através da linguagem existiu sempre, também, o cultivar do pensamento, do relacionamento e da cooperação entre todos os envolvidos, professora e alunos. Aqui, devo acrescentar, que esta postura não era vista exactamente do mesmo modo por todos os professores com que me cruzava, existindo práticas distintas, com

resultados distintos. A capacidade de aprender com os erros, foi sempre trabalhada por mim, reconhecendo nela, uma nova aprendizagem para mim e para os alunos, capacidade que identifico agora, com a plasticidade de Dewey. Já na educação não formal, de certo modo, deparei-me sempre com formandos, para quem a educação formal não estava a dar resposta, mas se apercebiam de que a educação, era importante no seu processo evolutivo. Aqui, quase tudo o que foi descrito, para a educação formal, continua válido, embora, agora, eu tivesse muita mais liberdade para gerir o meu trabalho. Na educação não formal, as “regras” eram outras, que, verdade seja dita, rapidamente se transformavam em “regras formais” se o formador quisesse. Nesta fase do meu trabalho, foram essenciais atitudes que passaram a valorizar muito mais o “Aprender a aprender”, ou seja um dos lemas, de movimentos inspirados em John Dewey, que encarava o “aprender” como uma actividade de “re-significar experiências”. Aqui, como Dewey preconizava, não havia uma distinção rígida entre prática e teoria, ambas se confundiam sempre que possível, em actividades devidamente preparadas. Foi mais fácil na educação não formal, fazer da educação um processo de humanização, desenvolvimento e crescimento do grupo, onde aprendizagem, educação e ciência se confundiam, o que vem no seguimento também do pensamento de Dewey.

Por seu lado, o meu trabalho relacionado com as Novas Oportunidades, obrigou-me de modo muito particular a colocar em prática, ideias como a da plasticidade, e aqui, sempre ao serviço de uma educação muito mais centrada nas experiências quotidianas de cada adulto.

A educação não formal surgiu sempre na minha vida como uma educação mais natural, mais espontânea em oposição à educação formal, que se mostrou sempre muito mais consciente.

Na minha opinião, o aspecto psicológico é o fundamento do processo educacional, o que se enquadra na linha do pragmatismo de Dewey.

Se quiser situar a minha prática na educação de adultos, diria que trabalhei essencialmente com o modelo dialógico social e isto porque me tentei sempre basear, numa dinâmica interactiva onde os programas formativos estiveram quase sempre ao serviço das necessidades educativas. Existiu sempre a preocupação de ajudar os adultos a tomarem consciência de uma aprendizagem e do seu valor, embora cada adulto procurasse o seu próprio rumo. Tive sempre em conta que as pessoas adultas aprendem com a vida. Procurei

sempre dar prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social, encarando o meu trabalho de educadora, como o de alguém que tinha de reconhecer, dinamizar e potenciar a aprendizagem do adulto feita ao longo da sua vida.

Penso que este modelo de educação de adultos, tem potencial, para continuar a ajudar a ir ao encontro de necessidades muito actuais, num mundo em mudança e onde é urgente “cuidar” dos adultos.

Acreditando que uma reflexão é sempre motivo de crescimento, então, a reflexão conseguida neste Trabalho cumpriu o papel importante (educativo) de me ajudar a crescer. Com a sua realização, comecei um caminho que não quero deixar de continuar, o de me manter a par de toda a dinâmica relacionada com a Educação de Adultos no nosso país. Durante o Mestrado partilhei ideias com colegas e com adultos, sentindo que fazia parte de toda uma dinâmica muito mais ampla e mais rica do que até aí. Se por um lado, nunca me considerei uma pessoa adormecida ou pouco atenta, tenho por outro a certeza de que este Mestrado me acordou para uma realidade, que conhecida e trabalhada será sem dúvida uma mais-valia. Quero saber estar num mundo globalizado, complexo, de mudança e que centrado no conhecimento, cultiva a competição sem fronteiras. A capacidade de se desenvolver trabalho com empenho e inovação encontra no mundo de hoje, novos contornos, passando a ser factor crítico não apenas de sucesso mas de sobrevivência. Acho fundamental ser realista, e neste ponto, o suporte teórico que consegui abarcar é uma preciosa ajuda, para compreender algumas situações que me começavam a desmotivar antes do início do Mestrado. Neste momento, sinto que a capacidade que irei ter como formadora, de abarcar ou não a realidade portuguesa inserida num mundo em mudança, irá determinar a minha visão e as minhas opções profissionais futuras. Para já, gostava de deixar algumas sugestões.

Em primeiro lugar, gostava de partilhar a convicção de que, para o Projecto 9 conseguir alcançar os seus objectivos, é preciso que a Equipa continue a ter uma postura de optimismo e empenho, contra “tudo” e contra “todos”. Seria muito mau e injusto, que todos estes jovens adultos pouco escolarizados (ainda não têm a garantia de conseguirem formação para obterem a escolaridade obrigatória), percebessem que as “promessas” falharam. Uma coisa, será dar a oportunidade e eles não conseguirem agarrá-la, outra, é mais uma vez sentirem-se desamparados pela sociedade que os acolheu. Impõe-se a procura de soluções, ainda que extraordinárias, para viabilizar formação em falta. Com estes pontos assegurados, acredito que se consiga acabar o Projecto 9 com êxito. Entretanto,

parece-me evidente que o acompanhamento individual, continua a ser a chave do sucesso, tendo a este respeito a opinião, de que estes jovens estão bem entregues. Seria também uma injustiça, para quem já investiu nestes jovens tanto empenho e determinação, o Projecto 9 não alcançar os seus objectivos.

Em segundo lugar e com o objectivo de contribuir para que a educação de adultos, “lute” com realismo pelo espaço a que tem direito no nosso país, sugiro uma reflexão sobre algumas ideias que organizei e gostava de partilhar:

1. Tudo o que vá ao encontro de práticas educativas facilitadoras da apropriação de conhecimento e desenvolvimento dos envolvidos será sempre uma mais-valia. É ponto de honra, dar enfoque à preparação dos indivíduos para a (com) vivência social, a que estão “destinados” enquanto adultos que são, no seu dia-a-dia, particular e profissional.
2. O investimento nacional na educação de adultos tem-se mostrado insuficiente, com quase inexistente inovação. A preocupação com a descoberta de novos instrumentos e estratégias educativas que privilegiem o desenvolvimento dos adultos a nível social, emocional e cognitivo deve continuar a ser o enfoque, para que a educação de adultos possa ser um real instrumento de apoio ao desenvolvimento de cada um e por isso de um todo mais vasto, que pode ser uma escola, uma fábrica, uma câmara, ..., o país. Aceitando que o desenvolvimento de um país é fruto do desenvolvimento dos adultos desse país, que inevitavelmente vai influenciar o desenvolvimento das crianças e dos jovens desse mesmo país, fica claro que desenvolver Portugal passa por apostar clara e decididamente na educação de adultos.
3. Estará Portugal preparado para dar uma resposta “interessante” a todos os adultos que motivou e/ou obrigou a investir no “voltar” à “escola”? Será que este investimento, realizado tantas vezes com dificuldades e sacrifícios, tem sido acompanhado e acarinhado pela Escola, instituição?
4. O envolvimento dos adultos na educação (formal, não formal, informal), é factor, a meu ver, de valorização de todo um sistema educativo desejável. A hipótese de paralelamente, crianças, adolescentes, jovens adultos e adultos, partilharem um “mesmo espaço”, o da educação, num “mesmo tempo”, ajuda e alimenta, uma aproximação desejável entre as várias gerações. A comunicação é fundamental para que mais momentos de paz existam, e para se comunicar é preciso falar uma mesma linguagem. E para se falar uma linguagem é preciso conhecer essa linguagem. As “novas” tecnologias, os “novos”

temas, os “novos” termos, as “novas” ideias, os “novos” costumes, devem, a meu ver, fazer parte do conhecimento de todos. A circulação de todas estas “coisas novas”, sem se excluírem caminhos, constrói novos caminhos, vários novos caminhos que aproximam mais pessoas e em particular as várias gerações. Muitas vezes o elo de ligação facilitador de uma aproximação de um pai e filho, de um avô e neto, de um professor e aluno, de um formador e formando, passa pelo conhecimento mútuo de coisas “novas”, e, ou ambos as conhecem e pode iniciar-se uma partilha, ou não, e a aproximação não se concretiza.

5. Um fim ideal a atingir seria o de poder proporcionar a todos e de harmonia com as suas capacidades, tirar pleno proveito do saber existente
6. O direito à educação é hoje reconhecido em quase todo o mundo, mas as grandes diferenças na repartição da cultura ainda chocam.
7. Na educação de adultos é preciso mais apoio, mais informação, mais comunicação, é preciso lembrar que:

É na liberdade universal de palavra, de reunião e de informação que consiste a virtude educativa (Ivan Illich).

BIBLIOGRAFIA

- CANÁRIO, Rui (1999). Educação de Adultos. Um campo e uma problemática. Lisboa: Educa
- CAVACO, Carmen (2002). Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial. Lisboa: Educa
- FINGER, Mathias, ASÚN, José Manuel (2003). A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída. Porto: Porto Editora
- SANZ FERNÁNDEZ, Florentino (2006). As Raízes Históricas dos Modelos Actuais de Educação de Pessoas Adultas. Lisboa: Educa/Unidade I&D de Ciências da Educação
- CANÁRIO, Rui (2007). A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1ª edição
- Morand-Aymon, Bernadette (2007), Olhares Cruzados Sobre a Educação Não Formal, Análise de Práticas e Recomendações, p.11, Direcção Geral de Formação Vocacional
- CANÁRIO, Rui, CABRITO, Belmiro (org.) (2008). Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa
- LARANJEIRA, Manuel, (2008). O Pessimismo Nacional ou de como os portugueses procuram soluções de esperança em tempos de crise. Lisboa, 1ª edição. Padrões Culturais Editora
- CAVACO, Carmen (2009). Adultos Pouco Escolarizados. Políticas e Práticas de Formação. Lisboa: Educa
- Unesco-Informações e Documentos, pesquisado no website: www.unesco.pt em 6/1/2010

- A Contribuição da EU para os objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), pesquisado no website: www.europa.pt em 20/1/2010
- Carlos Badalo e Margarida César, Instrumento da Filosofia: mais um passo no caminho da inovação curricular, pesquisado no website: www.cenpec.org.br em 10/2/2010
- Manuel Rocha, A Educação Permanente, oração proferida na cerimónia de atribuição do grau de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisado no website: www.analisesocial.ics.ul.pt em 11/2/2010
- Revista Sísifo, avaliação das aprendizagens em Portugal, pesquisado no website: www.sisifo.fpce.ul.pt em 11/2/2010
- Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas (2000), pesquisado no website: www.ec.europa.eu em 7/2/2010
- Jacques Delors, Educação um Tesouro a Descobrir, Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, pesquisado no website: www.dominipublico.gov.br em 20/2/2010
- Agência Nacional para a qualificação, pesquisado no website: www.anq.gov.pt em 9/4/2010
- Portaria nº 285/2008 de 10 de Abril, pesquisado no website: www.dre.pt em 15/9/2010
- Portaria nº 396/2007 de 2 de Abril, pesquisado no website: www.dre.pt em 15/9/2010
- DNA Cascais-Associados, pesquisado no website: www.dnacascais.pt em 26/9/2010
- Cerimónia de assinatura do Protocolo de Compromisso do Contrato Local de Desenvolvimento Socia-Intervenção do Presidente da Câmara Municipal de Cascais António D'Orey Capucho (2008), pesquisado no website: www.cm-cascais.pt em 27/9/2010

- Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler, Revista Aprender ao Longo da Vida, nº 4 (Maio, 2005), pp. 40-47, pesquisado no website: www.dre.pt em 12/10/2010

ANEXOS

ANEXO 1 (Projecto 9)

DADOS SOBRE OS FORMANDOS DO PROJECTO 9

Ano Nascimento	Idade	Sexo	Nacionalidade	Habilitações Literárias	Situação Profissional	Residência
1991	18	M	Cabo Verde	6º Ano	Desempregado	Adroana
1992	17	M	Guiné	6º Ano	Jogador futebol	Adroana
1990	19	M	Cabo Verde	8º Ano	Desempregado	Adroana
1989	20	M	Portuguesa	8º Ano	Desempregado	Alcoitão
1990	19	M	Guiné	7º Ano	Desempregado	Adroana
1989	20	M	Portuguesa	8º Ano	Desempregado	Alcoitão
1991	18	M	Guiné	7º Ano	Desempregado	Adroana
1992	17	M	Cabo Verde	6º Ano	Desempregado	Adroana
1990	19	F	Senegal	7º Ano	Part-time limpezas	Adroana
1987	22	M	Portuguesa	7º ano	Desempregado	Alcoitão
1988	21	F	Guiné	6º Ano	Desempregado	Adroana
1988	21	F	Guiné	6º Ano	Part-time limpezas	Adroana
1989	20	M	Angola	5º Ano	Desempregado	Adroana
1989	20	F	Guiné	6º Ano	Desempregado	Adroana

ANEXO 2 (Projecto 9)

Entrevista aberta com a Dra. Catarina Maciel

Outubro de 2009

Foi possível perceber, através desta entrevista que toda a Equipa do Projecto 9 “partiu” para o “terreno” com a clara convicção de que o Projecto, apesar de ter uma dinâmica inicial definida, iria precisar de adaptações pontuais que só poderiam (e deveriam) ser feitas à medida do que ia acontecendo. Também ficou claro, que tendo este Projecto na sua retaguarda, um conjunto de análises de iniciativas, mais ou menos similares, assim como, reflexões que tentaram sempre aprender com a experiência, ele procurou desde o início, uma linha de algum modo inovadora, marcada obrigatoriamente por flexibilidade.

ANEXO 3 (Projecto 9)

Entrevista aberta com o Dr. X da Agência DNA

Abril de 2010

Depois de dar a conhecer o meu Mestrado trocaram-se algumas ideias, ficando a saber que a intervenção da DNA no Projecto 9, foi ceder o seu espaço (uma sala totalmente equipada com computadores), e usar como é habitual os serviços de uma empresa externa que destacou uma Formadora para desenvolver o módulo de Empreendedorismo. O Dr. X comentou que a Formação correu sem qualquer contra tempo.

Foi possível perceber que a DNA é sensível à necessidade de se apoiar em tudo o que for possível, iniciativas como o Projecto 9, embora as energias da DNA não estejam programadas para apoio a estes jovens não escolarizados.

Quando coloquei a questão, da hipótese de “êxito” dos jovens adultos do Projecto 9 no mercado de trabalho, o Dr. X manifestando-se, pouco a par de toda a dinâmica do Projecto 9, colocou algumas reservas, considerando que não será fácil um destes jovens acabar o Processo com capacidade empreendedora, sendo a falta de escolaridade um dos factores contra.

ANEXO 4 (Projecto 9)

13/Maio/2010

Actividade inserida no Módulo de Marca Pessoal

Formadora: Leonor Morais (não faz parte da SEAcoop)

Local: instalações da SEAcoop - Adroana

Tema: Geografias Pessoais – Desenho e Corpo (3h:30 m)

Sumário: Conversa de apresentação. Aquecimento corporal recorrendo a alguns exercícios de chikung. Exercícios de desenho, utilizando o corpo e o espaço envolvente, trabalhando o território individual e o território de grupo. Conversa de reflexão e partilha do processo.

Objectivos: Trabalhar a ligação entre o território de origem, o território onde nos encontramos presentemente e os territórios que gostaríamos de explorar a nível pessoal e profissional usando o corpo como centro e procurando um maior enraizamento.

Trabalhar o espaço individual e o espaço de grupo desenvolvendo capacidades de comunicação com o individuo e com o grupo e a consciência da diferença entre trabalho individual e trabalho em equipa, procurando uma melhor integração com o próprio, com os outros e com o meio envolvente.

O meu papel: observar e registar durante a Formação

Entro na sala e os formandos estão num aquecimento, executando em pé alguns movimentos de braços... a formadora convida-os a sentar no chão e dá a cada um rectângulo de papel de cenário, colocando uma caixa de lápis de ceras à disposição de todos (ela faz parte deste grupo). É colocada música...

- Comentários da formadora enquanto todos iniciam o seu desenho: “é muito importante não nos julgar uns aos outros”, “para estarmos todos à vontade”
- Observo que 2 são esquerdinos
- Todos desenharam qualquer coisa ao som da música

- A formadora vai tentando dar “dicas” tentando que eles se concentrem
- Alguns estão “totalmente” entregues ao desenho, outros comentam coisas com os colegas (percebe-se que ainda não se sentem muito à vontade naquela situação), posso dizer que reina um certo silêncio na sala
- A formadora diz: “não nos esqueçamos de respirar”
- Os meus olhos param num desenho, aparece uma casa (com um caminho a sair da porta), um carro descapotável...
- Um formando pergunta: “não há outra música?”
- A formadora responde: “podemos ver” e vai de imediato procurar outra música...
- Escolhe uma com mais ritmo
- O formando que falou mexe ligeiramente o corpo, acompanhando o novo ritmo
- Um formando diz “xau” e sai, “tenho que fazer, hoje fico por aqui”
- Na sala circula também (com algumas saídas e entradas discretas) outra formadora. É a Cláudia, psicóloga, e o grupo já a conhece bem. Vai tirando fotografias, o que não incomoda minimamente os formandos, percebe-se que já estão habituados...
- A Cláudia em voz baixa diz-me que o Euclides tem muito jeito para desenhar e que ao longo da formação se foi apercebendo disso, ele está muito empenhado com um desenho “abstracto”
- A música continua
- Os formandos continuam a ser fotografados
- Um deles dá por acabado o seu trabalho, a formadora pede-lhe que espere um bocadinho até todos acabarem, ele pede para sair e a formadora dá-lhe 5 minutos
- Avisa os outros que têm 5 minutos para acabarem
- O do carro e da casa desenha agora uma pessoa (homem), depois uma mulher, depois 2 crianças (1 rapaz e 1 rapariga)

- O tempo de desenhar acaba, e a formadora pede que olhem com atenção para o que fizeram e acrescentem alguma coisa que considerem importante
- A formadora pede que se levantem e deixem os desenhos abertos
- Um, antes de se levantar escreve o seu nome
- Agora em pé rodam, à volta de todos os desenhos e são convidados a sentir o que vêem e sem julgar ninguém
- Voltam a sentar-se e é pedido a cada um que diga 2 ou 3 palavras sobre como se sentiu a fazer o desenho e o que sente em relação aos desenhos dos colegas:
- Divertido, tempo livre
- O meu futuro (é o Claudino, o da casa e do carro...)
- Lembrar das coisas passadas, faz-me lembrar a casa onde o meu pai nasceu, a minha terra
- Contento e contente por olhar para os desenhos dos outros
- Abstrair das coisas lá fora, sentimo-nos livres
- Esquisito, cenas por onde já passei, saiu um monstro simpático, interessante (é o Euclides, o que tem jeito para desenhar...)
- Sinto-me bem a desenhar
- O desenho não diz nada, não quero falar
- Faz lembrar a minha vida quando escrevo e desenho
- Desenhos todos diferentes
- Divertir, brincar um pouco, gosto do desenho do Euclides, faz lembrar o avatar que vi e gostei. Se der na televisão vou ver de novo
- Gostei de riscar, uma rua deserta e uma mais movimentada, é uma rua se calhar de Lisboa, se calhar gostei mais de viver lá

- O desenho do lado é desenho da primária, como nós fazíamos (este desenho a que este formando se refere é uma casa, uma árvore, ... e pretende ser a casa onde o pai daquele formando já referido, nasceu...)
- Nesta altura há mais 2 desenhos com o nome...
- Nesta primeira parte a formadora teve necessidade de lembrar que a única coisa que pediu, foi respeito pelo outro (nada de julgar, de ignorar, de não prestar atenção ao grupo)
- Depois de um intervalo, onde podem comer uma fatia de bolo (oferecida pela Cláudia) ao ar livre, voltam para a sala que já tem os desenhos empilhados num canto
- A formadora convida-os a sentar no chão à volta de um grande rectângulo de papel de cenário e pede que desenhem todos nesse papel (a caixa de lápis está disponível no chão)
- É colocada música
- É lhes dito que no dia-a-dia em muitas situações, temos um espaço a partilhar e é preciso mais uma vez sabermos-nos respeitar
- Começam todos a desenhar (há mais um formando, o Jorge, que chega entretanto e é imediatamente inserido pela formadora no grupo e participa activamente de imediato)
- Alguém diz em voz alta que já não tem espaço para desenhar
- A formadora responde-lhe: “então não tens? Podes vir aqui para o meio”
- Todos desenhavam, e conversam mais do que na primeira parte
- Surgem cores, formas ao som da música, parecem divertir-se e entenderem-se
- A formanda Nini é mais passiva, já se encostou à parede... depois de fazer os “seus riscos”
- Um dos formandos levanta-se e dança um pouco
- Levanta-se outro e dança também
- O papel de cenário vai-se enchendo
- A formadora pergunta a alguns: “então, desistiram?” “então pessoal?”
- Agora a folha está cheia de cor e muito preenchida

- Agora são convidados uns em pé e outros sentados no chão, a olharem para o desenho como se ele fosse a casa de todos, a pensarem no que falta. O que poderão acrescentar?
- Alguém pergunta: "quem está a pisar a minha zona?"
- A formadora a propósito diz: "se eu quiser pintar ali no meio, consigo, tenho que pisar mas sem estragar, e é possível "(e exemplificou...)
- Um dos formandos comenta: "eu não gosto de partilhar o que é meu, pelo menos algumas coisas"
- Continua a música, uns formandos olham para o desenho, outros pintam
- Sente-se uma certa harmonia
- O rectângulo tem mais cores, mais fortes, mais formas, está quase sem espaços em branco
- Agora, alguns voltam a pintar mais elementos...
- A concentração dos formandos varia...
- A formadora pergunta: "para acabarem, querem acrescentar mais qualquer coisa?"
- Alguns dão uns últimos retoques
- Agora todos sentados, são convidados a partilharem o que sentiram com esta pintura colectiva, e as diferenças entre a pintura individual:

Comentários:

- Acho muito interessante
- O mundo era vazio, agora está cheio de coisas
- Gostei bastante
- Foi divertido fazer em grupo
- Não senti dificuldade em partilhar o espaço
- Não gostei, hoje não estou inspirado para fazer nada
- É mais divertido fazer em grupo

- Gostei, gosto de trabalhar em grupo, hoje em dia é importante, temos que repetir, faz bem
- Eu não gostei, entraram no meu território, estragaram o meu trabalho, por “vingança” é que risquei em cima de outros (eu não percebi bem até que ponto o formando sentia aquilo... era meio a brincar, meio a sério...?)
- A formadora comenta que esta actividade pode ajudar a descobrir o gosto, ou não, de trabalhar em grupo, o que pode ser importante quando se escolhe uma profissão. Referiu também que pode ajudar alguém a perceber que quer aprender a trabalhar em grupo
- Gostei porque estava a divertir-me e não pensava noutra coisa, aprendi com o desenho dos outros porque eu não desenho bem, enquanto via, tentava imitar ou tirar ideias...
- Gostei, ficou muito giro

Fim dos comentários

- São quase 17:30, os formandos começam a “acusar” alguma vontade de acabar, mas não o fazem, sem de mãos dadas, tentarem com movimentos de braços “largar” as energias (sugerido pela formadora), falam em voz alta e despedem-se da actividade com algumas atitudes particulares (rir, fazer comentários, dizer adeus, combinar qualquer coisa) que agradam a todos, há uma satisfação geral, sinto que pelo menos alguns tiraram partido daquele momento ...

ANEXO 5 (Projecto 9)

Entrevista aberta com a Dra. Ana Cadete

Setembro de 2010

Esta entrevista teve como principal objectivo, colocar-me a par da actividade Trainticket. Foi-me explicado que este módulo era um conjunto de ferramentas, fruto de outras ferramentas já analisadas e adaptadas., resultando uma “espécie” de balanço de competências. Fiquei a saber que existem 3 técnicas a fazer este trabalho (uma delas é a Dra. Ana Cadete) e que os jovens se distribuem pelas três.

A Dra. Ana Cadete explicou que já teve que ser flexível em relação a horários, tendo mesmo que fazer telefonemas para os formandos e até “bater-lhes à porta”. Foi-me relatado um episódio interessante em que um jovem adulto do grupo, em formação com a Dra. Ana, atende o telemóvel, com muita naturalidade. Depois de ela explicar que era uma atitude de “falta de educação”, o jovem respondeu que tinha chegado há muito pouco tempo a Portugal e não sabia desta “regra”. Isto fê-la pensar no equilíbrio que é preciso ter, para pacificamente e sem perder autoridade, desempenhar o seu papel.

Foi também explicado que o Trainticket, no terreno, foi sempre adaptado a cada jovem, as várias etapas não se passaram pela mesma ordem. E houve atrasos... O conhecimento que as Técnicas vão tendo no terreno, de cada jovem adulto, determina a reflexão que se pode exigir.

Constatee que o grupo é muito heterogéneo e que sem flexibilidade todo o trabalho ficaria comprometido.

Fiquei a saber que houve dificuldades relacionadas com documentos dos jovens (renovação de passaporte, que teve de ser feita em Espanha, certificados de habilitação que têm que ser pedidos na terra natal).